



## **Relatório do Projeto de Investigação**

Marta Raquel Gonçalves  
Bento Guerreiro

### **Concurso de Ortografia: estratégia para o desenvolvimento da competência ortográfica**

Mestrado em Ensino em 1.º e  
2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório da Componente de Investigação de  
Estágio no 2.º Ciclo do Mestrado em Ensino  
do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Prof. Doutor Paulo Feytor Pinto

## Agradecimentos

No decorrer da realização deste relatório de projeto, foram muitos os que me acompanharam e contribuíram para a minha motivação. Assim, presto os agradecimentos e demonstro a minha gratidão às pessoas que ampararam o meu caminho.

Agradeço à minha família, principalmente aos meus pais, Ana e José, que tanto amor e força me deram nesta fase da minha vida e que sempre me motivaram com os exemplos e as palavras mais encorajadoras.

Ao meu irmão por ser um exemplo de calma e persistência ao longo do seu percurso pessoal e profissional. E também à sua maravilhosa família, esposa e filha, que tão bons ensinamentos me têm dado ao longo dos nossos anos de convivência.

Ao meu querido esposo, Ivo, que esteve sempre presente, quer nos bons momentos quer naqueles mais complicados, demonstrando sempre enorme compreensão e amor incondicional nesta fase do meu percurso académico. Aos meus sogros, pelo apoio e motivação nesta etapa da minha vida.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Setúbal por tão bem me terem recebido e contribuído para a minha formação quer como docente quer como pessoa.

Ao meu orientador de projeto, Prof. Doutor Paulo Feytor Pinto, a ajuda e força prestadas ao longo destes meses, a confiança e encorajamento prestados durante o período de estágio, a minha enorme gratidão.

À professora cooperante, a assistência prestada. Aos alunos do 5ºA, envolvidos neste projeto, um bem-haja pela ajuda preciosa e carinho com que me receberam.

À minha grande parceira de estágio, Sofia João, o apoio, a força, as gargalhadas e a motivação que

me deu ao longo do estágio e durante o período de realização deste relatório.

À minha entidade patronal, C.A.T.L. Ninó e à Maria de São José, a compreensão e disponibilidade horária, pois sem estas não me teria sido possível a realização deste projeto. Aos meus colegas de trabalho, pelas sugestões e motivação.

Aos meus amigos, o companheirismo e a motivação dada ao longo da licenciatura, do mestrado e dos períodos de estágio.

E por fim, mas não menos importante, a todos os meus alunos, desde os meus primeiros anos como explicadora até à atualidade. Sem estas vivências e aprendizagens este projeto não teria sido possível de realizar.

*«A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio. »*

**Martin Luther King Jr.**

## Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar se a realização de Concursos de Ortografia desenvolve as competências ortográficas dos alunos de uma turma de 5.º de escolaridade do Agrupamento de Escolas Vertical de Pinhal de Frades.

Este estudo segue, metodologicamente, uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, baseada numa experiência de estágio. Está organizado em quatro etapas, sendo que existe uma considerada a etapa zero. Esta pré-etapa trata de hábitos de leitura regulares, tanto em casa como em contexto escolar. As quatro etapas são: (i) realização dos Concursos de Ortografia; (ii) correção dos Concursos de Ortografia; (iii) discussão dos resultados e explicitação de regras ortográficas; e (iv) entrevistas realizadas (a três alunos da turma) sobre os hábitos de leitura. A intervenção pedagógica teve a duração de seis semanas.

A análise dos dados recolhidos permitiu apurar o tipo de erro ortográfico mais produzido pelos alunos. Permitiu também verificar a legitimidade dos Concursos de Ortografia como uma estratégia a utilizar em contexto de sala de aula para melhorar a competência ortográfica dos alunos. Permitiu ainda verificar que é uma estratégia que consome algum tempo de aula mas que, quando bem aplicada, pode provocar uma grande redução dos erros ortográficos.

**Palavras-chave:** Erro ortográfico; Concurso de Ortografia; Tipologia de erros; Competência Ortográfica.

## **Abstract**

The current study has as objective analysing if the realization of Orthography Contests develops the orthographic students skills of a 5ht grade class of Agrupamento de Escolas Vertical de Pinhal de Frades.

This study follows, methodologically, a quantitative approach, of interpretative character, based on a internship experience. It's organized in four stages, being one considered a zero stage. This pre-stage comes from regular reading habits, developed at home as in school context. The four stages are: (i) participation in Orthography Contests; (ii) correction of Orthography Contests; (iii) discussions of the results and orography rules explanations; (iv) interviews realized to class three students. Pedagogical intervention had a six week duration.

The analysis of collected data allowed the most commum orthographic errors produced by the students to be determined. It also allowed to verify the Orthography Contests legimaiticy as an strategy to use in classroom context to improve student orthography competence. It allows to verify that is an strategy that consumes some useful class time but can lead to great improvement in orthographic error reduction when well aplicated.

**Key words:** Orthographic error; Orthographic Contests; Error typology; Orthographic Competence.

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice de Tabelas.....	3
1. Enquadramento Teórico.....	8
2. Metodologia.....	20
3. Apresentação e análise de resultados.....	30
4. Considerações Finais.....	56
Bibliografia.....	59
Anexos.....	61



## Índice de Tabelas

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice de Tabelas.....	3
1. Enquadramento Teórico.....	8
2. Metodologia.....	20
3. Apresentação e análise de resultados.....	30
4. Considerações Finais.....	56
Bibliografia.....	59
Anexos.....	61



## Índice de gráficos

Agradecimentos.....	2
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Índice de Tabelas.....	3
1. Enquadramento Teórico.....	8
2. Metodologia.....	20
3. Apresentação e análise de resultados.....	30
4. Considerações Finais.....	56
Bibliografia.....	59
Anexos.....	61

## Introdução

O presente projeto de investigação surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, integrado na Unidade Curricular Estágio em 2º Ciclo. O projeto de investigação tem como objetivo compreender como a realização de Concursos de Ortografia pode favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

Desde já, irei apresentar o contexto e as motivações pessoais e teóricas que estão na origem deste projeto. Irei também demonstrar a pertinência do tema assim como identificar a questão-problema e apresentar a estrutura do projeto.

### ***Contexto, motivações e pertinência do tema***

O projeto foi desenvolvido numa turma de 5º ano de escolaridade de uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, no ano letivo 2013/2014. A escola, quando iniciou as suas funções, a 10 de outubro de 1995, funcionava apenas com um bloco (o bloco A). No ano letivo 2003/2004, foi constituída escola sede do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades.

*“Está instalada num edifício composto de três blocos interligados por corredores e um bloco separado onde se situam os balneários (...) . A denominação Carlos Ribeiro advém da proposta efetuada pelo Agrupamento para que o Professor Doutor Carlos Ribeiro, médico cardiologista de renome e natural do concelho do Seixal, fosse patrono deste estabelecimento de ensino.” (Projeto Educativo de Agrupamento, p. 2)*

A escola situa-se na União das freguesias do Seixal, Arrentela, Aldeia de Paio Pires e freguesia de Fernão Ferro, no concelho do Seixal, distrito de Setúbal. Então, a população anual da escola era constituída por cerca de 980 alunos, do 2.º e 3.º ciclos.

Relativamente à turma em questão, ela é constituída por 23 alunos, sendo 12 do género feminino e 11 do masculino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. É equilibrada, no que respeita ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, revelando níveis e ritmos de aprendizagem semelhantes. Contudo, dois alunos ficaram retidos no 5.º ano de escolaridade, no ano letivo anterior, e, como tal, foram integrados na turma no ano em questão. Na turma existem três

crianças a quem é aplicado o Decreto de lei 3/2008 por diferentes motivos: dislexia identificada por relatório, problemas de aprendizagem e de relacionamento pessoal. Um destes alunos é acompanhado pela docente do ensino especial, pois é objeto de um Currículo Específico Individual (CEI).

Desde os estágios de 1º Ciclo que tenho contacto com as produções escritas dos alunos e a forma como se trabalham os erros ortográficos produzidos pelos alunos sempre me intrigou. Observei o trabalho feito com o erro no 1º ciclo e gostava de compreender o que poderia ser feito enquanto professora de 2º ciclo para fazer face ao erro, quais as estratégias a utilizar para melhorar a competência ortográfica dos alunos.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011), a aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico. A criança tem contacto com a escrita muito antes de a produzir, quer através da sua presença em atos de leitura, quer através da sua presença em atos de escrita. A criança observa o mundo à sua volta e toma conhecimento das dimensões gráfica e ortográfica. A criança sabe que os sons são representados por signos gráficos, mesmo não sabendo quais.

Quando inicia a sua vida escolar, a criança deve adquirir a capacidade de produzir enunciados escritos que representam a oralidade da língua. “No 1º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento e das convenções ortográficas.” (Baptista, 2011:50). O que a criança já sabe do seu conhecimento do mundo tem de ser transferido para um bom uso da ortografia.

Para tentar investigar o problema da produção de erros ortográficos que levanto no trabalho, vou desenvolver o estudo de acordo com a metodologia da Investigação-Ação uma vez que esta me dá a hipótese de ter contacto direto com o meio/contexto de modo a encontrar possíveis soluções/melhorias mais reais, bem como as possíveis causas para este problema. Para justificar a escolha desta metodologia, decidi clarificar algumas das suas especificidades.

A Investigação-Ação tem um carácter mais interventivo, transformador, que proporciona uma ação que visa transformar a questão investigada, de modo a criar um ambiente mais promissor (solucionar a questão/problema). Por apresentar estas características, foi a metodologia escolhida. Através da Investigação-ação consigo observar, diagnosticar, refletir e agir para que haja melhoria no desenvolvimento dos alunos. Na semana de observação do contexto, que foi a semana consecutivamente anterior às de intervenção, fiz a identificação do problema.

## ***Questão-problema***

A presente investigação está relacionada com o desenvolvimento da competência ortográfica. O meu objetivo principal é perceber se a realização de Concursos de Ortografia influencia esse desenvolvimento. Deste modo, foram formuladas as seguintes questões problema:

1. Quais os tipos de erros que estes alunos mais produzem?
2. Será que os Concursos de Ortografia são uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da competência ortográfica?

Para responder às questões anteriores, elaborei uma proposta de trabalho que parte da elaboração de uma intervenção pedagógica que consistiu na realização de Concursos de Ortografia. Os Concursos de Ortografia permitiram apurar quais os erros produzidos pelos alunos e fazer a recolha documental. Elaborei também uma guião de entrevista com o objetivo de determinar se uma boa competência ortográfica está relacionada com um alto nível de leitura em casa, de acompanhamento dos pais e de produção textual independente da produção escolar.

A intervenção pedagógica é composta pela realização de quatro Concursos de Ortografia e a sua posterior correção com explicação dos erros produzidos pelos alunos.

## ***Organização do Projeto***

O relatório é constituído por quatro capítulos de desenvolvimento e com um total de treze sub-capítulos.

O enquadramento teórico é o capítulo um e é onde se fundamenta teoricamente o projeto, a partir de pesquisa bibliográfica. Nos sub-capítulos 1 a 4 centro-me nas definições de escrita, ortografia e aprendizagem da escrita. O segundo capítulo é constituído pela metodologia escolhida para a realização deste projeto. É apresentada uma fundamentação das escolhas metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. São descritas, também, as técnicas utilizadas na análise dos dados recolhidos. No terceiro capítulo, procedo à apresentação e análise de dados. No quarto capítulo, apresento as minhas conclusões sobre os fenómenos verificados e analisados. Termina com uma reflexão final em que sintetizo toda a evolução feita durante a realização do projeto.

# 1. Enquadramento Teórico

## 1.1. O que é a escrita?

A linguagem é uma capacidade inata do ser humano, mas a escrita já não é assim. A criança adquire a fala estando em contacto com falantes. Se uma criança crescer em exclusivo contato com animais, a fala não se desenvolverá. Irá comportar-se como os animais que a rodeiam. A sua linguagem será aquela que ouvirá dos animais. Já se uma criança crescer junto de humanos falantes de uma língua mas não frequentar a escola, ela adquirirá a fala mas não a leitura nem a escrita. A sua gramática universal está presente mas não as regras de escrita e da leitura. Estas têm de ser explicitadas. A escrita não é adquirida naturalmente, sem intenção de aprendizagem. A criança tem de ser exposta ao código de escrita e aprendê-lo. Segundo Duarte (1996: 65), “A Aquisição é um processo inconsciente, por exposição a modelos, um processo de tentativas e erros, sem que haja um processo formal de ensino”. Enquanto que a aprendizagem é “um processo que envolve conhecimento consciente ganho através do ensino formal.”

Segundo Reis et al. (2009: 16), a escrita é “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)”. “A escrita é a outra via da linguagem, uma via que assumiu um papel indispensável nas sociedades modernas.” (Castro, 2000: 109), “caracteriza-se por usar sinais gráficos convencionais para representar formas linguísticas.” (idem: 110). Assim, pode-se afirmar que as primeiras representações do oral não eram exemplos de escrita, mas sim sinais que representavam conceitos ou ideias. Eram apenas sinais porque dependendo do contexto e do leitor, o seu significado poderia ser diferente.

As primeiras representações gráficas do oral eram semelhantes a desenhos e nem todos os homens eram dotados dessa habilidade. Por exemplo, as figuras rupestres encontradas em Foz Côa são representações pictográficas de acontecimentos, mas que cada leitor poderá entender consoante o seu conhecimento do mundo e o seu contexto. Não têm uma interpretação objetiva.

A representação pictográfica evoluiu para a representação semasiográfica. O princípio semasiográfico defende que “as formas gráficas são usadas para representar conceitos, ideias ou acontecimentos.” (ibidem:110). Os caracteres utilizados poderão não corresponder às palavras. Mais tarde, “A evolução da semasiografia (...) levou à descoberta de que é possível usar os sinais gráficos não para registar directamente os conceitos, mas sim para registar como soa a palavra

correspondente” (ibidem: 110). Assim surge a evolução do princípio semasiográfico para o princípio fonográfico. No princípio fonográfico, os grafemas representam o som da fala.

No Antigo Egito, a representação gráfica do oral era destinada apenas aos escribas, para registarem, de forma artística, as mensagens e os desejos dos Faraós. Era uma escrita por enigmas (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, 1996: 30). Este tipo de escrita já associa som à palavra. Os caracteres utilizados eram marcados com pequenos símbolos que demonstravam como se pronunciava a palavra. Surge, assim, uma das primeiras representações dos sons da fala.

A evolução do princípio semasiográfico e do princípio fonográfico permitiu tornar a escrita mais concreta. Segundo Castro (2000), a semasiografia é ambígua e quando se representam conceitos há uma interpretação mais geral e pouco concreta. Mas Baptista (2011: 23) defende que também os sistemas logográficos são concretos. Os sistemas logográficos “incluem as escritas pictográficas e ideográficas, usam ícones e símbolos que estabelecem uma relação directa (analógica ou simbólica) com a realidade.” Ora, se estabelecem uma relação directa com a realidade não poderão causar ambiguidade na sua leitura.

Castro (2000) afirma também que, em oposição ao sistema logográfico, o princípio fonográfico estreita a interpretação, pois representa sons em vez de conceitos, “a mensagem está mais claramente expressa e por isso é menos ambígua.” (idem: 111). Novamente Baptista (2011: 24), ilustra que os sistemas fonográficos “incluem as escritas consonânticas, silábicas e alfabéticas; usam sinais codificados que tentam representar os sons da linguagem oral”. Ao demonstrar as diferenças entre os dois sistemas, Baptista não considera que um seja mais concreto em detrimento do outro. Ambos têm características distintas com um função semelhante: a representação da fala.

As primeiras escritas conseguiam combinar os dois princípios e eram chamadas logográficas. Eram inventados sinais que correspondiam a palavras, os logogramas. Mas com o avançar das civilizações e a evolução da escrita, o princípio fonográfico foi cada vez mais utilizado por permitir uma grande economia de caracteres. Através da combinação de poucos caracteres podem ser escritas muitas palavras.

Ao ser aprofundado o princípio fonográfico, surgem duas novas escritas: a escrita silábica e a escrita alfabética.

Na Idade Média, já com o sistema alfabético a ser utilizado na Europa, a escrita era restrita, capacidade atribuída principalmente aos monges. Estes sabiam escrever e ler. Os monges chamados “os «copistas» apenas reproduziam os documentos sem os saber ler e, em rigor, sem os saber escrever, na acepção mais rigorosa do termo, uma vez que apenas «desenhavam».” (Delgado-Martins, 1996: 87). Ao longo de vários séculos, a escrita teve apenas uma função religiosa e/ou política. Religiosa porque eram copiadas as escrituras e a fé era difundida através da leitura

destas. Política porque os documentos importantes do reino eram redigidos e copiados para que, por exemplo, as fronteiras fossem respeitadas e os casamentos acordados.

Houve, mais tarde, religiões que apoiaram a proliferação da leitura e da escrita para que os fiéis pudessem ler e compreender os escritos, como foi o caso do Luteranismo. Esta mudança de pensamento está na base dos diferentes níveis de alfabetização de alguns povos, principalmente os povos protestantes. “os países nórdicos protestantes, Suécia, Dinamarca ou Alemanha, atingiram uma alfabetização generalizada das populações no fim do século passado ou no princípio deste século, enquanto os católicos ainda hoje mantêm taxas de analfabetismo, por vezes elevadas (Vélis, 1988).” (Delgado-Martins, 1996: 87).

Há ainda sistemas mistos que utilizam escritas logo-silábicas. Estes sistemas surgem, habitualmente, em momentos de transição entre dois sistemas. Mas também se encontram atualmente nas consideradas escritas virtuais. “A escrita virtual dos dias de hoje, ao misturar letras, ícones e símbolos”(Baptista, 2011), é uma escrita de sistema misto. Este tipo de escrita é muito comum entre os jovens. É muito utilizado em *chats*, redes sociais e através de *msn*. Um tipo de ícone muito utilizado é o *emoticon*. São pequenos círculos com caras e que demonstram emoções, atitudes e estados de espírito. Ao serem misturados com os convencionais grafemas e outros símbolos formam a escrita virtual.

Por conseguinte, a escrita é um processo complexo em que tem de haver capacidade de seleção das expressões que se vão utilizar. O escrevente tem de escolher o que vai escrever e combinar para ter como resultado uma produção que seja decifrável por outros. Tem de obedecer a regras sintáticas, semânticas e normas ortográficas para que a sua escrita seja entendida por todos os falantes alfabetizados da mesma língua.

## **1.2. O que é ortografia?**

Segundo Duarte Nunes de Leão, “Ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras.” (Leão, 1987: 49). A palavra ortografia deriva da palavra em grego *ortho*. *Ortho* significa correto e *graphia* escrever. Com base no autor citado anteriormente, se for feita a tradução à letra destas palavras teríamos *direito escrever*, mas se a ortografia é uma ciência, Leão afirma que é a *ciência de diretamente escrever*. De acordo com o Dicionário Terminológico<sup>1</sup>, a ortografia é um “sistema

---

1

convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correcta das palavras e o uso dos sinais de pontuação.” A língua, quer falada quer escrita, tem como base determinadas convenções. “A ortografia é uma convenção” (Gomes 2005: 22), é constituída por normas e regras que ajudam a uma produção escrita uniformizada e compreendida por todos.

De acordo com Gomes (2005), na Europa e a partir do século XII, a grafia servia mais para a ilustração dos sons do que para a representação dos mesmos, pois era muito usada por jograis e trovadores. Temos uma representação mais fonética da oralidade. Ao analisarmos textos do século XIII e XIV, podemos verificar que cada notário utilizava abreviaturas diferentes para representar a mesma palavra, o que dificultou a estabilização da ortografia mas aproximou-a mais da oralidade.

Só mais tarde, no século XVII houve uma aproximação da grafia como representação do oral associada a uma convenção de escrita. Surgiu uma corrente etimológica, que ia ao étimo das palavras para justificar a sua grafia. Segundo os defensores desta corrente, a ortografia é uniformizada tendo como base a origem da palavra.

A demora na evolução da ortografia é caracterizada pela dificuldade de uniformização dos símbolos gráficos correspondentes a cada fonema. Dentro da própria língua, havia várias possibilidades de representação do mesmo som, o que dificultava a uniformização da escrita.

No século XIX junta-se às já existentes uma corrente estética e simbólica que “defende que «o h traduz o enigma da existência, no verbo haver, e o enigma do tempo, nas palavras hontem, hora, hoje.»” (idem: 31).

Então,

*“Chegámos ao início do século XX com uma situação arrastada, em que o escrevente incauto não sabia para onde se virar. Pois se há grandes escritores que adoptam uma ortografia fonética, outros que seguem um padrão etimológico, outros estético, outros nem uma coisa nem outra... eu como faço? E o escrevente acaba por adoptar a ortografia «pouco mais ou menos»” (Gomes 2005: 32).*

Apenas no final do século XIX e no século XX, nomeadamente a partir de 1911, é que surge a construção de um quadro de princípios ortográficos gerais e isto deve-se à intervenção dos filólogos. Estes colocaram a etimologia “como linha de fundo da ortografia, convivendo em muitos casos com a vertente fonética” (ibidem: 32), tornado a ortografia mais equilibrada.

Em português, a ortografia atende a normas do Acordo Ortográfico assinado em 1990 por Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, sendo ratificado por Timor-Leste em 2004. O alfabeto utilizado é o latino, que é o “conjunto de caracteres que os romanos tiraram do alfabeto etrusco e, esp., do alfabeto grego, para a grafia da língua latina e que passou, depois, ao uso das língua neolatinas e das anglo-saxónicas, com adaptações, sinais diacríticos, dígrafos, para representação de novos fonemas” (Houaiss 2005: 432).

---

«<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>», consultado em abril de 2014).



### ***1.3. A escrita e a ortografia no mundo e em Português***

A Língua Portuguesa usa o sistema de escrita alfabética, isto é, o sistema de escrita recorre a um conjunto de símbolos gráficos - as letras - que correspondem a fonemas – sons - da linguagem oral. Porém, “as escritas alfabéticas não representam fielmente a realidade, antes tentam uma representação, de forma mais ou menos fiel, dos sons da fala.” (Baptista, 2011: 9). As escritas alfabéticas têm de ser usadas por pessoas que conheçam e dominem os símbolos gráficos. Não se consegue chegar à mensagem se não se souberem decifrar os símbolos. Outra característica das escritas alfabéticas é a sua economia. Como possui um número reduzido de símbolos gráficos, diminui a complexidade de escrita tornando-se assim mais fácil de aprender e, principalmente, mais económica. A escrita é uma tentativa de aproximação entre o oral e o escrito.

Quase sempre que se utilizam sistemas de escrita fonográfica há problemas quanto às relações fonema-grafema e quanto à existência de uma forma ortográfica única. Quando uma criança está a aprender a escrever tem de conhecer as letras, os símbolos, que está a utilizar. Para que a criança consiga aprender a escrever tem de tomar consciência de que as palavras escritas representam as palavras faladas, ou seja, que os sons que são produzidos na oralidade têm de ser transformados em símbolos, grafemas, letras. Logo, a criança tem de “discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ser transcritos; seleccionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a que está de acordo com a norma ortográfica.” (idem: 51).

No processo de aprendizagem da escrita, a criança também tem de aprender que existe uma norma ortográfica que deve ser cumprida. O problema surge quando toma consciência que “a representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de uma palavra”(ibidem:52) na oralidade. O norma ortográfica é comum ao(s) país(es) falante(s) dessa língua e não discrimina variações verificadas na produção oral. A forma como a palavra se pronuncia não surge acoplada à palavra escrita. Por conseguinte, o oral e o escrito “têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.” (Freitas 2007: 22).

Quando a forma ortográfica única surge é com a função de unificar a língua escrita e facilitar a vida dos falantes, uma vez que com uma forma ortográfica única, os falantes aprenderiam as regras ortográficas e aplicá-las-iam, escrevendo todos da mesma maneira. Contudo, a unidade ortográfica não retrata a diversidade do oral. Há diferentes pronúncias, com variações dialetais,

sociais e idioletais que dificultam, por vezes, o desenvolvimento da consciência ortográfica nas crianças. Ao ensinar o aluno a escrever, o professor deve ter em conta estas diferenças e mostrar que há uma forma oral mais próxima da forma ortográfica, mesmo que não seja a utilizada pelo aluno. Ao entrar em contato com essa forma aproximada, o aluno terá um modelo correto que o facilitará no desempenho ortográfico. Cabe ao professor estabelecer esta relação entre o oral e o escrito para agilizar o processo de aprendizagem do aluno.

### ***1.4. A aprendizagem da escrita e da ortografia***

Desde muito cedo as crianças estão expostas a representações escritas da língua. A criança pode não saber ler mas sabe que existe uma relação entre o que é escrito e o que é falado. Há uma relação entre o oral e o escrito. A criança não é alheia à escrita apenas não aprendeu o seu funcionamento. A estes conhecimentos, competências e atitudes é dado o nome de literacia emergente.

Na literacia emergente a criança tem conhecimento das convenções associadas à representação escrita do oral, sabe que se escreve e lê da esquerda para a direita, que a escrita representa o oral e, num estágio de pré-escolarização, saberá que as letras representam sons da fala. Estas noções são adquiridas antes do período escolar porque já lhe foram lidas histórias e assim, a criança observa a forma como se seguram os livros, que as letras não podem estar ao contrário, que se começa a ler à esquerda e que se lê, que se passa para o oral, o que está escrito. Estas convenções adquiridas ajudam as crianças na aquisição da escrita e da leitura e por vezes dificultam na aquisição das regras de ortografia, pois há grafemas que representam mais do que um som. Estas diversas representações podem conduzir ao erro ortográfico. Outra forma de facilitar a aprendizagem da escrita é através da disponibilização de materiais de escrita desde cedo. Se a criança tiver contacto com canetas, lápis e papel, computadores e outras ferramentas TIC, poderá desenvolver a sua escrita. Na educação pré-escolar, as crianças são incentivadas a 'escrever'. Mesmo não tendo aprendido o alfabeto e as regras de escrita podem, através da escrita pictográfica e/ou logográfica, registar os seus pequenos textos.

Para escrever, a criança e todos os falantes, tem de transformar o som da fala em letras e, por sua vez, em palavras. Mas esse processo não é fácil. Em primeiro lugar, a criança tem de tomar consciência de que o oral pode ser transcrito e registado. Assim, a aprendizagem da escrita é um trabalho que começa muito antes de se iniciar o Ensino Básico.

Ao ingressar no Ensino Básico, a criança toma consciência de que há os desenhos e há a escrita. Quando a escrita faz parte do seu cotidiano, a criança tem de tomar “consciência clara do que é uma palavra” e “que cada palavra se escreve separada da anterior por um espaço”, porque no oral a sequência sonora é contínua. Portanto, quando a criança a representa por escrito não sabe onde separar. (adaptado de Castro *et al.*, 2000: 155) Assim que a criança “adquirir a noção de palavra escrita e também de fonema” começa outro problema: a relação entre fonema e grafema não é biunívoca. E “o facto de essa relação não ser sistemática na ortografia explica os erros observados durante os primeiros anos de aprendizagem.” (Delgado-Martins, 1996: 93).

Como foi descrito no ponto anterior, para se saber escrever tem de se conhecer as letras. E, segundo Baptista (2011), as letras têm características especiais. Têm a capacidade de representar sons da fala; têm a função de marcadores morfológicos, pois podem dar o valor de número e de género; representam três tipos de fonemas, semivogais, vogais e consoantes; o nome dado às letras pode ou não referenciar o(s) fonema(s) que representa; a correspondência fonema/grafema pode ser ou não biunívoca; os grafemas podem ser simples, [t, p, f...] ou complexos [ch, ss...]; e os sons das letras varia consoante as letras anteriores e/ou seguintes.

Depois de se perceber que as letras têm estes poderes, há que perceber que a combinação entre as letras apresenta diversas possibilidades. E só o é devido a dois fatores: à complexidade das relações som-grafema; e ao mesmo tempo, à existência de uma forma ortográfica única.

*A “complexidade das relações som-grafema dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam. (...) A existência de uma forma ortográfica dá origem a que diferentes formas de pronunciar uma palavra sejam representadas, na escrita, pela mesma forma ortográfica. A representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de uma palavra que são realizadas na oralidade.” (Baptista et al. 2011: 52).*

Estes dois fatores condicionam a aprendizagem da ortografia. A complexidade das relações fonema-grafema leva a que o aluno saiba a que letra correspondem determinados sons de uma determinada palavra, porque se esse som estiver noutra palavra, poderá ser grafado de outra forma. Para que o aluno tenha um bom desempenho ortográfico ao longo do seu percurso escolar e mesmo na sua vida ativa, há que trabalhar o desenvolvimento da sua consciência fonológica. Desta forma, Freitas (2007: 8) afirma que “o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.”

Os processos de identificação dos grafemas através de via lexical ou reconhecimento da palavras têm como base a memória visual. Quando o aluno usa a via fonológica é identificado o fonema e aplicadas as regras ortográficas consoante os sons que se encontram antes e depois do som analisado, para que a conversão seja bem feita. Quando o aluno usa a via lexical recorre às palavras que já fazem parte do seu léxico mental para mobilizar conhecimento. É sabido que quanto maior for o contacto com as palavras escritas maior será a competência ortográfica. Quanto maior for o léxico visto repetidamente, maior será a quantidade de identificação por via lexical. E a identificação por via lexical está relacionada com o reconhecimento da palavra segundo a sua memória visual. Quanto mais vezes a palavra for lida e 'vista', mais facilmente será identificada pela criança. O aprendente reconhece a forma gráfica da palavra e escrevê-la-á corretamente. Assim, com o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita

*“a criança adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, sabendo, sem qualquer hesitação, como se escrevem muitas palavras, não precisando de despende esforço a pensar nos sons que as constituem.”* (Baptista, 2011: 54).

A existência de uma forma única ortográfica não é fiel à realidade da linguagem oral. A mesma pessoa poderá pronunciar a mesma palavra de formas diferente consoante o contexto onde a emprega.

“A existência de uma forma ortográfica única apresenta a seguinte consequência em termos de aprendizagem: a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita.” (Baptista, 2011: 58). Cabe ao professor adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos, pois há formas da oralidade próximas da ortografia mas poderão ser a mais distantes das usadas pelos alunos. Estas diferenças de produção podem conduzir ao aparecimento dos erros ortográficos.

Quanto ao trabalho dos professores face ao erro há duas atitudes: considerá-los como produto indesejável do processo de aprendizagem ou considerá-los como algo inevitável e usá-los em proveito do desenvolvimento dos alunos. Há autores, como Zorzi (1998), que afirmam que o problema reside na escola, que ainda não se encontra preparada para assumir o erro como parte irrevogável do processo de aprendizagem.

A posição adotada na realização deste projeto é que o professor deverá utilizar o erro ainda de outra forma: o professor poderá analisar as suas causas, tentando compreendê-los e propondo situações para que o aluno descubra os seus problemas. O professor utilizará esses erros para diferenciar o processo de aprendizagem e não poderá fazer juízos de valor sobre os erros

enunciados porque o mesmo erro em alunos diferentes poderá direcionar para falhas distintas na aprendizagem. O aluno tem de ter consciência do seu erros para poder evoluir. Conhecer as falhas para avançar na aprendizagem.

Os erros ortográficos produzidos pelos alunos não devem ser desaproveitados. O professor deve analisar e encontrar estratégias que conduzam o aluno à diminuição/eliminação do erro ortográfico.

*“o professor deverá ter a preocupação de analisar as incorreções ortográficas do aluno tendo em conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que ele terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra. Para apreender esse processo, deve mobilizar o conhecimento que tem do aluno, da sua linguagem e das suas dificuldades.” (Baptista, 2011:61).*

Para que o professor ajude o aluno a melhorar a sua competência ortográfica há que identificar e catalogar os tipos de erros produzidos. Portanto, foram surgindo, ao longo dos anos, tipologias de classificação de erros. Nos parágrafos seguintes serão apresentadas várias tipologias de erros aplicadas por diversos pedagogos. Estas tipologias são aplicadas pelos professores nas produções dos alunos. Têm como função a redução dos erros ortográficos. A catalogação dos erros permite uma melhor compreensão dos mesmos que depois de trabalhados com os alunos poderão levar à eliminação do erro.

A primeira tipologia a ser apresentada é a defendida por Gomes (1989). Este autor apresenta cinco tipos de erros divididos em 10 subtipos:

“1. Erros que resultam da não correspondência som/letra

1.1. omissão ou adjunção

1.2. confusão

1.3. inversão

2. Erros de morfossintaxe

2.1. a nível de morfemas

2.2. a nível de lexemas

3. Erros de acentuação

3.1. omissão ou adjunção

3.2. confusão de sinais

3.3. deslocação

4. Erros de pontuação

4.1. omissão ou adjunção

#### 4.2. confusão

#### 5. Erros semântico-pragmáticos”

Gomes (1989) justifica a utilização da sua tipologia afirmando que se as tipologias de erros forem muito complexas podem causar a desmotivação dos professores para corrigirem e dos alunos para serem corrigidos (adaptado de Azevedo 2000:73). Há autores que simplificam ao máximo a tipologia de erros. Exemplo disso é Norrish (1992) que apenas distingue três tipos de erros: “erros propriamente ditos, enganos e lapsos”(Azevedo, 2000:73). A tipologia de erros que foi adotada para classificar os erros ortográficos, que fazem parte do *corpus* de dados recolhidos para o presente projeto, é baseada na tipologia apresentada em Baptista (2011). O autor apresenta a seguinte tipologia de erros:

**A. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita** – as incorrecções que surgem poderão dever-se ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa, como quando o aluno quer produzir *ir* e escreve *\*ire*;

**B. Incorrecções por transcrição da oralidade** – o aluno revela capacidade de transcrever, mas transcreve as formas que usa na oralidade, quando é produzido *\*veijo* no lugar de *veja*;

**C. Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica** – estas regras ortográficas podem ter na sua base os seguintes aspectos: contextuais, ou seja, relativos à combinação com outros sons; acentuais, ou seja, relativos fundamentalmente à posição, tónica ou átona, em que se encontram, quando há produção de *\*caro em vez de carro*;

**D. Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica** – as regularidades da apresentação dos morfemas podem contribuir para a aprendizagem da ortografia; complementando a informação fonológica com a informação morfológica, os alunos poderão seleccionar a forma ortográfica correcta para escrever a palavra, quando a criança escreve no lugar de *passam*, *\*passão*;

**E. Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras** – não são previsíveis por regras, a aprendizagem é feita por via directa ou lexical, onde no lugar de *gente* o aluno produz *\*jente*;

**F. Incorrecções de acentuação gráfica** – os erros ortográficos relacionados com a acentuação devem ser tratados individualmente pois os alunos tendem a desvalorizar este tipo de erro, assim é apresentado um erro no geral para ser tratado individualmente com o aluno, quando o alunos escreve *\*siréne* no lugar de *sirene*;

**G. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas** – a utilização de maiúsculas e minúsculas iniciais é regida por dois tipos de regras: ligadas à representação dos nomes

próprios/comuns; e ligadas à organização das frases no texto, produzindo *\*Manhã* quando deveria ser *manhã*;

**H. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra** – quando o aluno faz a transição da oralidade para a escrita de forma conseguinte, sem identificação da fronteira de palavra, quando o aluno escreve *\*de pois*, no lugar de *depois*;

**I. Incorreções ao nível da translineação** – a translineação em português atende, em geral, às regras da divisão silábica. Apenas quando surgem consoantes duplas a divisão é feita colocando uma consoante em cada linha, separando *apressiar* de forma incorreta, *\*apre-ssiar*. (Baptista 2011: 63-70).

Na classificação dos erros deste projeto nem todos os tipos de erros verificaram ocorrências. Desta forma, apenas 6 dos 9 tipos de erros se encontram nas tabelas de análise dos erros. Os três tipos de erros que apresentaram resultado zero são: incorreções ao nível da translineação; dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas; e dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.

As tipologias que catalogam os erros só fazem sentido se houver posteriormente tratamento do erro. Com base em Azevedo (2000), o tratamento do erro passa por três fases, o reconhecimento, a descrição e a explicação. De acordo com esta autora, “o reconhecimento do erro esta crucialmente dependente da correta interpretação das intenções do aluno.” Só depois de reconhecido o erro poderá descrito e explicado.

## **1.5. Hábitos de leitura**

Desde o jardim de infância que as crianças têm contacto com produções escritas e compreendem a importância da leitura na sociedade. Mas mesmo antes da sua entrada no jardim de infância, a criança, através do que observa em contexto familiar, toma consciência de que os adultos à sua volta leem e escrevem.

Deste modo, as crianças vivem constantemente rodeadas de mensagens escritas, sendo assim programadas a um futuro alfabetizado e preparando a sua consciência leitora e também ortográfica.

De acordo com Marques (1995, p.43), “as crianças com melhor desempenho na leitura e escrita são as que tiveram muitas experiências com a escrita durante os primeiros anos de vida.” Estas crianças, precocemente expostas, encaram a leitura e a escrita como algo curriqueiro nas suas vidas, tendo uma boa integração escolar e até um bom desenvolvimento das capacidades inerentes à

leitura e à escrita.

É de frisar que o primeiro modelo social com que a criança tem contacto é a família. Assim, as crianças que têm em contexto familiar acesso a livros e à leitura, encaram estes como algo comum nas suas vidas e tendem a desenvolver um vocabulário mais vasto (adaptado de Jolibert, 1991). Segundo Sim-Sim & Ramalho (1993), “o número de livros de que o aluno dispõe em casa (...) revelam uma influência positiva no desempenho em literacia” (p. 67).

Para o presente estudo é importante constatar se os hábitos de leitura presentes em contexto familiar têm influência nos comportamentos de literários dos alunos e se esses condicionam o desempenho escolar dos mesmos, nomeadamente o desempenho ortográfico.



## **2. Metodologia**

No presente capítulo identifico as opções metodológicas feitas ao longo da realização e análise da intervenção pedagógica. Em primeiro lugar, identifico e caracterizo o contexto escolar onde decorreu o projeto, mencionando a turma e a professora cooperante intervenientes. Posteriormente, descrevo os procedimentos utilizados na recolha de dados, assim como as técnicas e os métodos utilizados. Em conclusão há a descrição dos processos de análise de dados.

### ***2.1. Contexto e participantes***

A intervenção pedagógica em análise foi implementada durante o ano letivo 2013/2014, com uma turma de 5.º ano de escolaridade de uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, na qual decorreu o estágio curricular, ao longo de dez semanas.

No decorrer do estágio, houve recolha de dados para o presente projeto durante seis semanas, correspondentes às semanas entre 27 de março e 23 de maio de 2014.

#### ***2.1.1. Contexto***

A Escola pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Pinhal de Frades, situado no concelho do Seixal, distrito de Setúbal.

A localidade onde se situa a Escola fica a nove quilómetros da sede de concelho, sendo uma área residencial, numa zona de comércio local de pequena escala e familiar. Na década de 1960 ocorreu um acréscimo significativo da população, relacionado com a melhoria das acessibilidades e do sistema de transportes em relação à área metropolitana de Lisboa, como por exemplo, a Ponte 25 de Abril e a estação dos caminhos de ferro. A instituição escolar onde decorreu a investigação foi inaugurada a 10 de outubro de 1995. No ano letivo de 2003/2004 foi constituída escola sede de Agrupamento.

Segundo o Projeto Educativo (2009), o espaço escolar encontra-se distribuído por três blocos onde se localizam quatro laboratórios de Ciências Físico-Naturais, duas salas de Educação Tecnológica, duas salas de Educação Visual, duas salas de Educação Visual e Tecnológica, duas salas de Música, dois campos de jogos, três salas de Informática, uma Biblioteca Escolar, um Auditório e um espaço multiusos (onde decorrem as aulas de Educação Física quando as condições

atmosféricas não o permitem no exterior). Encontram-se, num edifício separado, os balneários femininos e masculinos.

No período decorrente da investigação e como indica o documento mencionado anteriormente, a população anual da escola é de cerca de 980 alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Contudo, a escola tem mais alunos do que esperado, tendo a sua capacidade sido ultrapassada em 180 alunos. Esta situação põe em risco a distribuição equilibrada da carga horária dos alunos e docentes, comprometendo assim a distribuição de salas específicas para a realização de projeto de determinadas áreas, como se verificou nas aulas de Ciências da Natureza.

### ***2.1.2. Turma e Professora Cooperante***

O presente projeto foi desenvolvido com alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por 23 crianças, das quais doze eram raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e tendo como língua materna o português.

Quanto ao nível de desenvolvimento e aprendizagem posso afirmar com base nas minhas observações que 21 alunos apresentavam ritmos semelhantes. Porém, dois eram repetentes mas encontram-se plenamente inseridos na turma e a melhorar os ritmos, acompanhando a turma e atingindo o desenvolvimento pretendido.

Na turma estavam integradas dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), abrangidos pelo Decreto de lei 3/2008, por dislexia identificada por relatório e problemas de relacionamento pessoal. Um dos alunos tem apoio com a professora de ensino especial e tem um Currículo Específico Individual (CEI).

Na disciplina de Português, a professora cooperante, tendo em conta o seu trabalho feito com os alunos, atestou que, de um modo geral, a turma apresenta bons níveis de compreensão do oral e do escrito e que apenas na componente ortográfica demonstra algumas dificuldades.

A professora cooperante da disciplina de Português lecionava também História e Geografia de Portugal a esta turma. Tinha ainda o cargo de diretora de turma. Durante as dez semanas de estágio mantive contacto próximo com a docente a fim de recolher informações sobre a turma para o desenvolvimento deste projeto e para proceder à planificação das sessões de trabalho com os alunos.

## **2.2. Opções Metodológicas gerais**

No decorrer da investigação, a fonte dos dados dependia do próprio ambiente de sala de aula; os dados que se apresentam são de carácter descritivo, procurando dar mais relevância ao processo do que, propriamente aos resultados obtidos, mantendo-me sempre em interação com os participantes, que neste caso são os alunos do 5ºA. Esta investigação obedece às características de investigação-ação.

Para desenvolver uma investigação-ação, o professor deve tomar uma posição de prática reflexiva; deve ser um investigador que valoriza a prática e a reflexão. Estes dois fatores estão intimamente interligados e interdependentes, “na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho, 2009). O professor deve ser alguém que tenha a “capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teoria da ação (Shöen, 1983)” (Coutinho, 2009). É na investigação-ação que o professor encontra o modelo para conduzir a sua prática reflexiva. Assim,

*“A investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica trata-se de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a Investigação-Acção há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção (Hugon & Seibel, 1988), citados em Barbier, 1996) (Coutinho 2009).*

A investigação-ação é uma metodologia que apresenta diversas características, sendo elas: participação e colaboração, implicação de todos os intervenientes no processo de pesquisa e tratamento da informação. O investigador faz parte do meio; na prática e intervenção, o investigador intervém no contexto; não assume apenas uma posição de observação teórica. A ação leva à mudança e a ação é sempre deliberada; é cíclica, ou seja, envolve uma espiral de ciclos onde as primeiras descobertas são geradoras de possíveis mudanças; ligação constante entre teoria e prática; é crítica, ou seja, os participantes são agentes críticos e autocríticos dos possíveis percalços e restrições; é auto avaliativa, uma vez que as mudanças estão a ser constantemente avaliadas, tendo em conta a sua adaptabilidade e produção de novo conhecimento (Coutinho, 2009).

Na investigação-ação é importante delimitar uma estratégia de investigação. Devido ao seu carácter “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes” (Máximo, 2008: 82), esta metodologia desenvolve-se da seguinte forma:

1. Planear com flexibilidade: reflexão do professor sobre a sua experiência e a dos outros; observação dos alunos; avaliação de práticas e decisões sobre o que mudar ou não; tem início quando se formulam as primeiras questões;
  2. Agir: pesquisa no terreno; observação; registo; as questões iniciais tornam-se mais elaboradas e mais claras; é necessário agir com confiança e responsabilidade ética;
  3. Refletir: análise crítica das observações e resultados; utilizar instrumentos de registo; diálogos com “amigos críticos” e outros intervenientes;
  4. Avaliar/validar: descrição e análise dos dados refinam-se à medida que as decisões vão sendo avaliadas e os efeitos observados;
  5. Dialogar: partilha sucessiva de pontos de vista e interpretações com colegas e amigos críticos; processo que leva à versão final de um relatório escrito; colaboração.
- (Máximo 2008: 82)

O presente estudo adota o paradigma qualitativo. Segundo Bogdan & Biklen, numa “investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen 1994: 47), ou seja, o investigador passa muito tempo nos contextos para que os dados recolhidos sejam fiéis retratos do problema/contexto estudado. Com base em Sousa & Baptista (2011), uma investigação qualitativa representa “um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados” por parte do investigador. A investigação qualitativa é, portanto, descritiva.

Pode-se assim afirmar que esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa interpretativa, uma vez que a mesma é validada pela interpretação que é feita por mim acerca do modo como pensam e agem os alunos, das conclusões extraídas da análise da recolha documental. Desta forma pode afirmar-se que

*“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994: 51)*

De acordo com o ponto 1, para investigar à luz da abordagem qualitativa há que se planejar de forma flexível. A planificação flexível serve para orientar o trabalho pretendido mas a investigação pode não ser o que se pensa ao início. Evitar um plano exaustivo criando um flexível ajuda a minimizar as hipóteses previamente formadas. A investigação vai surgindo consoante os dados fornecidos pelos participantes do contexto.

Bogdan & Biklen (1994: 48) fazem notar a importância da presença frequente do investigador nos locais de estudo, afirmando que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência.” Deste modo, o contexto de investigação é um instrumento fundamental para o investigador recolher e compreender os dados em análise.

### **2.3. Recolha de dados**

Para a recolha de dados recorri a três técnicas da investigação qualitativa: a observação participante, a recolha documental e a entrevista.

Na primeira semana do período de estágio foi possível recolher grande parte dos dados do contexto, recorrendo à observação participante. Define-se observação como "uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos" (Afonso 2005: 91). Ao recorrer à observação pude constatar quão frequente eram os erros ortográficos nas produções dos alunos. Nas observações iniciais pude logo encontrar erros ortográficos que mais tarde se verificaram comuns a toda a turma: a utilização de ç ou ss; um aluno ao escrever *definição* troca o ç por ss.

Das tipologias de observação decidi utilizar a participante. Esta técnica de recolha de dados permite uma maior envolvimento no contexto, enquanto investigadora e professora, possibilitando uma percepção mais clara das reações dos alunos às propostas de trabalho e às questões colocadas, recorrendo ao registo, através de notas de campo, de aspetos que contribuíram para uma reflexão posterior. Todavia, é necessário perceber que o investigador tem de ser imparcial durante a sua observação para não influenciar a recolha documental, pois poderá influenciar os dados. Segundo Bell (2002: 142) "os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais". A parcialidade poderá afetar toda uma investigação influenciando os participantes a dar ao investigador aquilo que ele quer recolher.

Quando se recorre à observação é quase impossível fugir às notas de campo. “As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes neste contexto (Spradley, 1980). O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo, 2008: 88). Também incluem “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita (Bogdan & Biklen, 1994) sobre o que acontece à sua volta” (Máximo, 2008: 88). As notas de campo permitem enriquecer a investigação qualitativa. Os dados recolhidos são descrições que permitem ao investigador fazer uma análise de tudo o que foi produzido, desde conversas, fotografias, entrevistas, notas de campo, entre outras. O investigador não é 'económico' na descrição dos dados recolhidos.

Durante as seis semanas de intervenção na disciplina de Português recolhi ainda dados recorrendo a quatro Concursos de Ortografia e três entrevistas individuais.

O Concurso de Ortografia foi criado para determinar quais os erros ortográficos mais frequentes dos alunos, facilitando assim a recolha das produções. Inicialmente pensei em pedir produção de texto mas, posteriormente decidi enveredar pelo ditado e posterior recolha das produções, pois ao pedir outras produções de texto que não fossem orientadas por mim, teria de corrigir, além dos erros ortográficos, também os sintáticos e outros, o que não era o meu objetivo no presente estudo. Assim, o ditado foi a melhor solução. Mas encontrei um problema: o ditado é algo encarado com receio pelos alunos. Habitualmente representa um momento de avaliação em que o problema são os erros ortográficos produzidos e a solução não passa pela compreensão do erro, mas sim pela repetição da palavra escrita corretamente. Vários autores defendem a realização de ditados dirigidos e/ou preparados como meio diagnóstico de estádios ortográficos dos alunos. De acordo com Baptista et al. (2011), há autores que defendem o ditado e que

*“colocam em relevo o facto de esta tarefa mostrar os conhecimentos ortográficos do aluno. Acentuam as virtualidades do ditado preparado, ou seja, do ditado em que o aluno tem a oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma como se escrevem as palavras, antes da sua realização.”* (p. 96).

Decidi organizar quatro Concursos Ortográficos nos quais o vencedor receberia um prémio. O Concurso Ortográfico é um ditado mas encarado de outra forma pelos alunos, uma vez que não é o ditado de um texto mas de palavras soltas. Como não é o ditado tradicional, a pressão é menor,

mesmo sabendo que é um momento de avaliação da escrita. É o momento em que os alunos mostram se a leitura das obras em estudo feita em casa e ao longo das aulas se mostrou proveitosa. No decorrer do ditado, as palavras foram pronunciadas recorrendo à variante dialectal dos alunos para não comprometer o resultados dos Concursos. Decidi escolher 3 excertos de forma aleatória mas de textos já lidos e conhecidos dos alunos. E dos excertos escolhi um conjunto de 15 palavras nos primeiro e quarto concursos, 16 no segundo e 17 no terceiro.

Na seguinte tabela irei apresentar as listas de palavras utilizadas nos Concursos de Ortografia.

**Tabela 1: Listagem de léxico utilizado nos Concursos de Ortografia**

<b>1.ª Recolha</b>	<b>2.ª Recolha</b>	<b>3.ª Recolha</b>	<b>4.ª Recolha</b>
<b><i>27 de março de 2014</i></b>	<b><i>24 de abril de 2014</i></b>	<b><i>8 de maio de 2014</i></b>	<b><i>15 de maio de 2014</i></b>
carapuça	traz	xícara	carapuça
acompanhá-lo	abundância	chávena	habilidade
pintarroxos	marquesa	edifício	xícara
sussurrou	arranjasse	ambiente	herdado
herdado	alguidar	agradasse	cerejas
existisse	habilidade	sedoso	sedoso
compreendido	paciência	trouxe	paciência
esforço	impecável	hóspedes	desleixo
asfixia	cerejas	quisesse	marquesa
seara	travessura	lucrava	ambiente
alqueive	entrançar	serviço	majestosa
esquecidos	majestosa	pêssegos	seara
buliçoso	grosseiro	rechonchudos	grosseiro
paciência	últimos	cena	serviço
casebre	donzela	desleixo	esforço
	cesto	cumprimento	
		espalha-se	

As palavras foram ditadas uma a uma, separadas por uma pausa dando, assim, tempo aos alunos para que as escrevessem. Os erros foram assinalados e não corrigidos. Foi atribuída uma pontuação: 3 pontos para palavra sem erros; 2 pontos para um erro ortográfico na palavra; 1 ponto

para 2 erros ortográficos na palavra; e 0 pontos para 3 ou mais erros na palavra. No final, os alunos receberam as folhas do Concurso Ortográfico com as devidas pontuações. Os erros foram depois trabalhados pela professora em sala de aula. A palavra ortograficamente incorreta era escrita no quadro e o aluno que a produziu explicava o porquê de a ter escrito daquela forma. A professora tinha a função de corrigir o erro explicando a ortografia correta das palavras. Desta forma o professor ajuda o aluno a refletir sobre o próprio erro e a desfazer ideias erróneas por vezes existentes sobre a forma ortográfica das palavras.

Ao analisarmos os trabalhos dos alunos podemos encontrar problemas na prática do professor, o que permite, através da reflexão, a elaboração de estratégias de resolução dos problemas diagnosticados. Desta forma,

*“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação é a aprendizagem dos alunos. O corpus da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios. Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação. Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo 2008: 92).*

Os Concursos de Ortografia permitiram recolher produções dos alunos, onde se encontrou a maioria dos dados necessários. Recorreu-se também a apontamentos e notas de campo.

Por fim, dentro da diversa tipologia da entrevista, utilizo a entrevista semiestruturada, que

*“(...) está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. Ocorre numa só sessão, não ultrapassando, regra geral, mais de quarenta e cinco minutos. (...) tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistado. Trata-se de um conjunto de grandes questões que são colocadas a todos os respondentes, em momentos temporais distintos. As grandes questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e vincula os pontos de vista do respondente.” (Máximo 2008: 96)*

A entrevista é um método de recolha de dados muito utilizado em investigação-ação. Na presente investigação consegui, através da entrevista semiestruturada recolher informações mais pormenorizadas sobre os hábitos de leitura dos alunos.

Entrevistei individualmente 3 alunos, com uma faixa etária 10-11 anos, todos a frequentar o 5º ano de escolaridade, na mesma escola e na mesma turma. Foram escolhidos segundo os seguintes critérios: depois de realizado os primeiro e o segundo Concurso, escolhi um aluno que tivesse uma pontuação alta, um com pontuação média e um com pontuação mais baixa.



As entrevistas aos alunos permitiram-me colocar questões sobre assuntos por investigar em sala de aula e que ajudaram a compreender e a responder às questões problema desta investigação. As entrevistas foram feitas com gravação audio, pois Esteves (2008: 102) defende que este método “permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.” As entrevistas estão transcritas (ver Anexo 2) e no presente capítulo, no tópico de Processo de Análise da Dados, explicitarei o método utilizados para analisá-las.

## **2.4. Processo de análise de dados**

O presente relatório tem como objetivo apresentar as conclusões do problema em estudo recorrendo aos dados recolhidos nos Concursos Ortográficos com o propósito de responder às questões-problema. Por conseguinte, é utilizada a análise de conteúdo para tratar os dados recolhidos nos Concursos Ortográficos.

A análise de conteúdo baseia-se num método de organização e análise de dados que tem por finalidade a compreensão do seu conteúdo. Deste modo, os dados recolhidos são analisados e interpretados com rigor e seguindo vários critérios.

A análise de conteúdo ajuda a compreender todos os dados recolhidos para que as questões-problema sejam respondidas. Segundo Bogdan e Biklen, a análise dados

*“envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão, em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendida e da decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (1994: 205).*

A primeira fase da análise de dados passou pela organização dos mesmos. Segundo os autores mencionados anteriormente,

*“alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação, se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise.” (idem: 206).*

Depois de recolhidas as folhas dos Concursos Ortográficos, procedi à marcação dos erros e à atribuição de pontuação. Os erros presentes nos enunciados foram transcritos para tabelas onde se procedeu à categorização dos mesmos. Sempre que necessário, eram acrescentadas informações e/ou notas às tabelas de erro. As informações correspondiam a acontecimentos ocorridos durante os concursos ortográficos que, segundo a minha opinião, poderiam condicionar a produção do aluno.

A seguinte tabela demonstra como os erros foram organizados e categorizados recorrendo à tipologia de erros escolhida para serem analisados, de Baptista (2011).

**Tabela 2: Análise de erros produzidos em Concursos de Ortografia**

Produções dos Alunos		transcrição da oralidade corrente	inobservância de base fonológica	inobservância de base morfológica	forma ortográfica específica	acentuação	inobservância da unidade gráfica

Na construção da tabela de análise de dados pensei que seria importante registar a quantidade de crianças que produziram o mesmo erro na mesma palavra. Assim o fiz para melhor compreender os erros cometidos e se existe ou não um padrão nos erros encontrados. Serão erros comuns a alguns alunos ou apenas de um?

Uma das vantagens da análise de dados ocorrer ainda durante a recolha de dados não estar concluída é a adaptação das metodologias aos problemas que surgem. Deste modo, foi-me possível adaptar o quarto e último concurso às necessidades do projeto. Juntei na última recolha de dados palavras que já tinham entrado nas recolhas anteriores. Não houve palavras novas. Assim, foi possível verificar se tinha havido evolução por parte dos alunos ou não.

As entrevistas foram realizadas no dia 20 de maio de 2014. Foram pensadas previamente e preparadas com cuidado. O guião (ver Anexo 1) com as perguntas foi preparado durante o primeiro momento da análise de dados definindo bem os seus objetivos. Para analisar as entrevistas recorri à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é tida como um método de organização e análise de dados que tem como finalidade a compreensão do seu conteúdo. As entrevistas em análise foram analisadas e os seus resultados interpretados com rigor, uma vez que a análise de conteúdo pretende ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura dos dados (Bardin, 1977: 29).

No final da análise de todos os dados, os seus resultados serão revistos à luz dos autores apresentados no enquadramento teórico, para que seja apresentada uma conclusão.

### **3. Apresentação e análise de resultados**

No presente capítulo apresento os resultados que obtive na análise às produções dos alunos. Apresento, também, os resultados da análise às entrevistas feitas aos alunos e da observação participante.

#### ***3.1. Análise das tarefas propostas***

Dos 23 alunos da turma de estágio, apenas 20 participaram no estudo. Os três alunos excluídos da análise apresentavam quadros de dislexia, o que iria afetar os resultados pretendidos. Mesmo assim, cotei os Concursos de Ortografia dos alunos que ficaram de fora do estudo para que as crianças não se sentissem marginalizadas.

Ao longo da intervenção pedagógica foram feitos quatro Concursos de Ortografia. Inicialmente, analiso os concursos individualmente, contabilizo os erros e explico as dificuldades encontradas pelos alunos. Posteriormente, analiso as entrevistas, estabelecendo uma relação com os erros encontrados nas produções dos alunos. No final, faço uma análise global dos dados recolhidos, apresentando as conclusões do estudo.

##### ***3.1.1. 1º Concurso de Ortografia - “A vida mágica da Sementinha”***

O Concurso de Ortografia “A vida mágica da Sementinha” foi posto em prática no dia 27 de março de 2014 e foi a primeira tarefa deste projeto. Com base na obra em estudo (*A vida mágica da Sementinha*, de Alves Redol), escolhi 15 palavras. Estas palavras foram selecionadas devido à sua complexidade de escrita, isto é, consoante a sua estrutura silábica, e que apresentavam os chamados casos de leitura. Procurei escolher palavras que tivessem grafemas com diferentes ocorrências, como por exemplo, -ss- que se confunde facilmente com -c-; e -h- em início de palavra. Ao escolher estes grafemas pretendia ver se os alunos tinham bem consolidadas as normas de ortografia do português.

O primeiro concurso tinha 15 palavras que foram escritas de 58 formas diferentes.

**Tabela 3: Ocorrências de formas ortográficas (1º Concurso)**

<b>Carapuça</b> (5 ocorrências)	<i>caraposa</i>
	<i>carapussa</i>
	<i>carapoça</i>
	<i>carapusa</i>
<b>Acompanhá-lo</b> (10 ocorrências)	<i>acompanhalo</i>
	<i>acompanha-lo</i>
<b>Pintarroxos</b> (14 ocorrências)	<i>pintaroxos</i>
	<i>pinta-roxos</i>
	<i>pintarroxus</i>
	<i>pintarrochos</i>
<b>Sussurrou</b> (12 ocorrências)	<i>susorrou</i>
	<i>sussorrou</i>
	<i>susorou</i>
	<i>susurrou</i>
	<i>suçorrou</i>
	<i>suçurrou</i>
	<i>soosurrou</i>
	<i>soosorrou</i>
	<i>susserou</i>
<b>Herdado</b> (11 ocorrências)	<i>erdado</i>
<b>Existisse</b> (16 ocorrências)	<i>esistise</i>
	<i>esistisse</i>
	<i>esisti-se</i>
	<i>existi-se</i>
	<i>existise</i>
	<i>exestisse</i>
	<i>hesistisse</i>
	<i>existice</i>
	<i>esistiçe</i>
	<i>existi-sse</i>
<b>Compreendido</b>	<i>compriendido</i>

(9 ocorrências)	<i>comprieendido</i>
	<i>comprendido</i>
<b>Esforço</b> (3 ocorrências)	<i>desforso</i>
	<i>esforsso</i>
<b>Asfixia</b> (13 ocorrências)	<i>asfisia</i>
	<i>asficsia</i>
	<i>asfíxia</i>
	<i>asficçia</i>
	<i>asficxia</i>
	<i>asfiquecia</i>
	<i>esfiquecia</i>
<b>Seara</b> (13 ocorrências)	<i>ceara</i>
	<i>ciara</i>
	<i>ciára</i>
	<i>siára</i>
	<i>seára</i>
	<i>siara</i>
	<i>çiara</i>
<b>Alqueive</b> (4 ocorrências)	<i>alcaive</i>
<b>Esquecidos</b> (1 ocorrência)	<i>esquesidos</i>
<b>Buliçoso</b> (6 ocorrências)	<i>buliçauso</i>
	<i>bolisoço</i>
	<i>boliçoso</i>
	<i>bulisoço</i>
<b>Paciência</b> (2 ocorrências)	<i>paçiência</i>
	<i>paciênçia</i>
<b>Casebre</b> (1 ocorrência)	<i>casébre</i>

Estas palavras deram origem a um leque variado de erros, em que o tipo de erro mais cometido foi o da forma ortográfica específica. Isto levou-me a concluir que os alunos até podem conhecer as normas ortográficas, mas quando existem exceções erram a palavra. Pode-se concluir que não conhecem a exceção ou a forma ortográfica específica, como por exemplo na palavra carapuça, que ocorre como \*carapussa, \*caraposa, \*carapoça e \*carapusa.

**Tabela 4: Frequência de tipos de erros (1º Concurso)**

<b>Tipos de erros</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Transcrição da oralidade corrente	33
Inobservância de base fonológica	26
Inobservância de base morfológica	4
Forma ortográfica específica	61
Acentuação	13
Inobservância da unidade gráfica	16

A palavra mais vezes escrita de forma errada no Concurso foi *existisse*. Erraram 16 alunos e a palavra foi escrita de 10 formas diferentes (ver Tabela 4). Esta palavra tem 2 casos de leitura que, ao longo do estudo, se verificaram entre os erros mais frequentes. O grafema *x* é dos mais complexos da língua portuguesa, pois apresenta 4 possibilidade de reprodução oral. Pode ser lido como: /ʃ/ em xarope; /z/ em exame; /s/ em máximo; e /ks/ em táxi. Além do *x* já ser complexo há também o dígrafo *ss*, que representa o som [s]. Este som pode ser representado por quatro grafemas, /c/, /ç/, /s/ e /ss/. As quatro possibilidades verificaram-se nas ocorrências dos alunos. Neste erro está presente uma incorreção por inobservância de regra ortográfica de base morfológica, pois o aluno não sabe que a 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo se grafia com dupla consoante. A incorreção surge também porque o aluno escreve a palavra com hífen como se fosse uma forma pronominal reflexa, como na forma *\*existi-se*.

A complexidade do grafema *x* também se notou na palavra *asfixia*, com 13 ocorrências de erro. Esta palavra foi escrita de 7 formas distintas, 6 delas com erros no uso do grafema *x*. O grafema foi trocado por *s*, *cs*, *cç* e *quec* (ver Tabela 4). Os alunos, segundo a transcrição da oralidade para a grafia, usaram os grafemas que consideraram os adequados para escrever a palavra. E se se for ler a palavra, esquecendo as convenções ortográficas, qualquer falante de português a reconhecerá.

Neste Concurso de Ortografia a palavra com mais ocorrências erradas iguais foi *herdado*, com 11 alunos a escreverem *\*erdado*. O *h* em início de palavra foi um dos casos que mais erros ortográficos provocou na turma. Como o *h* é um grafema que nesta posição não representa um fonema há dificuldade de assimilação na regra. Os alunos têm de saber que a palavra se escreve assim. Em oposição, há a inserção de *h* no início de palavras que não o têm, como se verificou em *\*hesistisse*. O mesmo aluno erra duas palavras, colocando o *h* na que não tem e suprimindo-o na

que tem. Na segunda ocorrência, o aluno justifica que existir leva *h* porque é como o há de existir, para se saber que é do verbo haver. A criança generaliza a regra muitas vezes dada pelos professores em sala de aula para distinguir o **há** de verbo, da contração da preposição com o artigo **à**, como surge descrito em obras como *Regras e exercícios de ortografia* e *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.

A palavra *pintarroxos* deu origem a 4 ocorrências diferentes, num total de 14 alunos a errarem. O erro na dupla consoante foi o mais frequente, com 7 alunos a escreverem *\*pintaroxos*. A justificação encontrada surge na formação da própria palavra. Como é uma palavra composta, e a palavra roxo não tem consoante dupla, os alunos escrevem-na também sem duplo *r* ou então com hífen, *\*pinta- -roxos*.

Houve 13 ocorrências nos erros associados à acentuação. Verificaram-se 6 na palavras *acompanhá-lo*. Esta palavra na oralidade passa por palavra grave, assim, os alunos não a acentuaram. Mas como é uma palavra com um pronome reflexo acoplado, os alunos falharam a regra. Nesta palavra houve também o erro *\*acompanhalo*, com 4 ocorrências. Nestes casos, os alunos não distinguem graficamente a conjugação dos verbos quando há adição do pronome pessoal com a função de complemento indireto, juntando o pronome ao final do verbo. Quando o fazem a leitura da palavra está correta, a sua ortografia é que não.

Houve 6 erros de acentuação na palavra *seara*. Todos os alunos acentuaram graficamente a sílaba tónica. Como é uma palavra grave não é acentuada graficamente.

É de frisar que as duas palavras que menos erros tiveram foram *esquecidos* e *casebre*. Na primeira houve apenas um aluno que trocou o *c* pelo *s*. Como referido anteriormente, são grafemas que podem representar o mesmo fonema em posições diferentes de uma palavra, o que poderá levar a dificuldades de distinção para os alunos que tenham menos conhecimento das regras ortográficas.

A palavra *casebre* foi indevidamente acentuada. Sendo uma palavra grave não necessita de acento gráfico, mas o aluno acentua-a *\*casébre*.

### **3.1.2. 2º Concurso de Ortografia - “O Príncipe Nabo”**

O Concurso de Ortografia “O Príncipe Nabo” foi posto em prática no dia 24 de abril de 2014. Da obra em estudo (*O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa) foram retiradas 16 palavras. Foram seleccionadas palavras que apresentavam os casos chamados problemáticos e que haviam revelado

problemas no concurso anterior. As 16 palavras foram escritas de 45 formas diferentes. Do primeiro para o segundo concurso houve um decréscimo dos erros ortográficos, mas verificaram-se os mesmos tipos de erros nos dois concursos.

**Tabela 5: Ocorrências de formas ortográficas (2º Concurso)**

<b>Traz</b> (13 ocorrências)	<i>tráz</i>
	<i>trás</i>
<b>Abundância</b> (9 ocorrências)	<i>abundância</i>
	<i>ambundância</i>
	<i>ambindância</i>
	<i>âmbundacia</i>
	<i>abundancia</i>
	<i>ambundassia</i>
<b>Marquesa</b> (4 ocorrências)	<i>marqueza</i>
<b>Arranjasse</b> (15 ocorrências)	<i>arranja-se</i>
	<i>arrajá-se</i>
	<i>arranjar-se</i>
	<i>arransa-se</i>
	<i>aransace</i>
<b>Alguidar</b> (2 ocorrências)	<i>alquidar</i>
	<i>alguidár</i>
<b>Habilidade</b> (10 ocorrências)	<i>abilidade</i>
	<i>abelidade</i>
<b>Paciência</b> (4 ocorrências)	<i>paciênsia</i>
	<i>paciencia</i>
	<i>paçiência</i>
<b>Impecável</b> (5 ocorrências)	<i>impecável</i>
	<i>impecavel</i>
	<i>impecavél</i>
<b>Cerejas</b> (5 ocorrências)	<i>cereijas</i>
<b>Travessura</b> (7 ocorrências)	<i>travesura</i>
	<i>traveçura</i>
	<i>travessora</i>



	<i>travesoura</i>
<b>Entrançar</b> (5 ocorrências)	<i>entransar</i>
	<i>entranssar</i>
	<i>entrasar</i>
<b>Majestosa</b> (6 ocorrências)	<i>magestosa</i>
	<i>masestosa</i>
	<i>masjestosa</i>
	<i>mansestosa</i>
<b>Grosseiro</b> (6 ocorrências)	<i>gruceiro</i>
	<i>grossairo</i>
	<i>gruçeiro</i>
	<i>grúceiro</i>
	<i>groçeiro</i>
<b>Últimos</b> (3 ocorrências)	<i>ultimos</i>
	<i>últimos</i>
<b>Donzela</b> (3 ocorrências)	<i>donsela</i>
<b>Cesto</b> (1 ocorrência)	<i>sesto</i>

A palavra que foi mais vezes escrita de forma incorreta foi a forma verbal *arranjasse*, que se encontra no pretérito imperfeito do conjuntivo, com 5 erros diferentes num total de 15 ocorrências. Dez alunos escreveram como se fosse o verbo arranjar-se, acoplando o pronome reflexo *se* formando *arranja-se*. Neste erro, houve problemas na transcrição da oralidade corrente para a forma escrita. Apesar da correta pronúncia do enunciador, os alunos não conseguiram distinguir a forma do conjuntivo da forma do verbo reflexo.

A palavra *traz* trouxe uma questão curiosa para a sala de aula. Quando a palavra foi ditada, houve uma aluna que questionou a professora: “Esse traz é do verbo trazer?”. Ao colocar esta questão a aluna demonstrou que sabia que há duas palavras *traz* (verbo) e *trás* (advérbio), que são homófonas e que se distinguem através do contexto. A criança conhecia a forma ortográfica específica da palavra. A aluna em questão não teve a palavra *traz* errada. Mas, esta palavra coloca um problema ao investigador. A palavra oral corresponde a duas palavras escritas que só se distinguem pelo contexto. Como o contexto não é apresentado, os alunos podem ter problemas em escrever a palavra desejada pelo investigador. Neste caso, houve um problema de seleção de palavra. A palavra *traz* não devia estar presente neste estudo.

Neste concurso surge novamente o erro de ausência de *h* em início de palavra. A palavra *habilidade* foi escrita de 2 formas diferentes e ambas sem *h*. Como referido na análise do concurso anterior, as palavras iniciadas por *h* causam alguns problemas aos alunos mais novos. Estas palavras têm de ser conhecidas do falante, pois a regra de *h* em início de palavra não é fixa. Surge no início porque a sua etimologia assim o justifica. A aprendizagem da palavra é feita por via lexical. O aluno recorre à sua memória visual para saber como se escreve a palavra, uma vez que não há regra para saber.

Outro problema são os sons nasais. A palavra *abundância* teve 9 ocorrências com 6 formas de escrita distintas. Há quatro variações da palavra com *m* antes de *b*. Os alunos, por assimilação, transportam a nasal que se encontra depois do *b* para uma nasal antes desse grafema, *\*ambundância*.

Neste concurso está presente uma palavra reincidente. A palavra *paciência* surge no primeiro concurso apenas com duas ocorrências, uma de acentuação e outra de forma ortográfica específica. No presente concurso, a palavra tem 4 ocorrências, 3 na forma ortográfica específica e 1 de acentuação. Ao consultar os Concursos de Ortografia, pude verificar que os alunos que tinham errado no primeiro concurso não o fizeram no segundo. Logo, estes erros são de alunos que tinham escrito a palavra corretamente da primeira vez. Este fenómeno pode ser explicado pelo desconhecimento da forma ortográfica específica da palavra por parte dos alunos que a erraram no segundo concurso. No primeiro concurso, os alunos terão 'adivinhado' como se escreve a palavra, uma vez que não a souberam escrever quando foi novamente pedido.

A palavra *paciência* colocou alguns alunos numa encruzilhada. Habitualmente, as palavras que têm mais do que um som [s] têm a sua representação feita por diferentes grafemas. Não é costume repetir-se o grafema. Cheguei a esta conclusão depois de analisar as notas de campo das conversas de sala de aula com os alunos. Foi através dos dados recolhidos durante as sessões com os alunos que os próprios justificaram a forma como escreveram a palavra. Os alunos afirmaram também que têm dificuldades em distinguir os sons iguais que têm letras diferentes a representá-los. Mas duas dessas produções evidenciam que os alunos desconhecem as normas ortográficas, pois escrevem *\*paçiência*. Antes de *i* e de *e* não se utiliza *ç*.

Um erro comum em outros contextos e que se verificou neste concurso foi a inserção de *i* depois de vogal e antes de consoante fricativa, como se encontra em *\*cereijas*. Foram detetadas 5 ocorrências desta inserção. Esta inserção acontece por assimilação da vogal à consoante que a segue. É um fenómeno comum no português falado na zona de Lisboa mas que não ocorre nos dialetos do Alentejo e do Algarve. Este tipo de inserção ocorre noutras palavras, como por exemplo, em *\*grossairo* (grosseiro), em que o aluno faz a correspondência fiel do oral e a ortografia não

corresponde à sua variação dialetal.

As palavras *travessura* e *entrançar* têm som [s] em comum, mas representado por grafemas diferentes, o que levou a alguma confusão na turma. As palavras foram ditadas uma seguida da outra mesmo com o intuito de dificultar a tarefa aos pequenos. Nestas duas palavras, os alunos têm de conhecer a forma ortográfica específica, pois o mesmo som é representado por grafemas diferentes. Se os alunos conhecerem o base morfológica destas palavras derivadas têm uma grande hipótese de as escreverem corretamente.

As palavras *donzela* e *marquesa* também têm o som [z] em comum representado por dois grafemas diferentes. Estas duas palavras foram ditadas uma no início do concurso e outra no fim prepositadamente. Pretendia aferir se serem ditadas de forma consecutiva no mesmo concurso ou intercaladas com outras palavras tinha influência nas produções dos alunos. As palavras *travessura* e *entrançar* têm uma diferença de 2 erros; e as palavras *marquesa* e *donzela* têm a diferença de 1 erro. Pela quantidade de ocorrências poder-se-á concluir que se forem ditadas seguidas causam mais dúvidas aos alunos. Porém, quando questionados sobre os erros produzidos, eles apenas afirmaram que não sabiam como se escreviam as palavras.

Na palavra *majestosa*, a confusão surgiu na representação da sílaba -jes-. Houve duas representações: *\*magestosa* e *\*masestosa*. A primeira ocorrência surge devido à possibilidade de dupla grafia do som [ʒ]. A segunda ocorrência surge apenas num aluno e deve-se a uma má correspondência entre a forma de oralidade e a forma de escrita.

Mais uma vez se verificou que o tipo de erro mais comum é o da forma ortográfica específica da palavra.

**Tabela 6: Frequência de tipos de erros (2º Concurso)**

<b>Tipos de erros</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Transcrição da oralidade corrente	14
Inobservância de base fonológica	19
Inobservância de base morfológica	18
Forma ortográfica específica	43
Acentuação	24
Inobservância da unidade gráfica	0

No final destes dois primeiros concursos de ortografia, pude perceber que os alunos ao conhecerem as palavras produzem menos erros. Por isso, quando é introduzido novo vocabulário, seja em que área do conhecimento for, as palavras devem ser escritas no quadro ou mostradas aos alunos. A visualização da palavra ajuda ao reconhecimento lexical numa fase posterior e leva a uma diminuição dos erros ortográficos. No segundo concurso utilizei palavras que tinham sido mais trabalhadas em sala de aula do que as do concurso anterior. Tinha sido escritas no quadro mais vezes e muito utilizadas pelos alunos em respostas escritas em questionário de verificação de leitura. Todas as palavras são conhecidas, mas em princípio, quanto mais o aluno é exposto à forma ortográfica da palavra, menos erros ortográficos produz. Os alunos estavam mais familiarizados com as palavras.

### 3.1.3. 3º Concurso de Ortografia - “O Príncipe Nabo 2”

O Concurso de Ortografia “O Príncipe Nabo 2” foi a terceira atividade, posta em prática no dia 8 de maio de 2014. Para este concurso foram selecionadas 17 palavras seguindo os critérios das atividades anteriores. Foi assim porque a finalidade destes concursos era aferir se os erros ortográficos diminuía ao longo dos Concursos, logo as palavras tinham de ter características semelhantes. No segundo concurso tinha-se verificado um decréscimo de erros. Mas, para grande surpresa, os erros voltaram a aumentar, atingindo um máximo de 61 ocorrências.

**Tabela 7: Ocorrências de formas ortográficas (3º Concurso)**

<b>Xícara</b> (17 ocorrências)	<i>xicara</i>
	<i>chicara</i>
<b>Chávena</b> (10 ocorrências)	<i>chavena</i>
<b>Edifício</b> (11 ocorrências)	<i>edificio</i>
	<i>edíficio</i>
	<i>edifício</i>
	<i>endificio</i>
	<i>edifição</i>
	<i>edefício</i>

<b>Ambiente</b> (2 ocorrências)	<i>hambiente</i>
	<i>ambiênte</i>
<b>Agradasse</b> (16 ocorrências)	<i>agradá-se</i>
	<i>agrada-se</i>
	<i>agradáse</i>
	<i>agradasse-me</i>
	<i>agradece</i>
	<i>agradeçe</i>
<b>Sedoso</b> (14 ocorrências)	<i>cedoso</i>
	<i>sedozo</i>
	<i>seduso</i>
<b>Trouxesse</b> (15 ocorrências)	<i>trouxé-se</i>
	<i>trouxe-se</i>
	<i>troucesse</i>
	<i>trouce-se</i>
	<i>trouces-se</i>
	<i>trouçesse</i>
	<i>trousse-se</i>
	<i>trouse-se</i>
	<i>trosse-se</i>
	<i>trouzesse</i>
<b>Hóspedes</b> (11 ocorrências)	<i>hospedes</i>
	<i>ospedes</i>
<b>Quisesse</b> (14 ocorrências)	<i>quisé-se</i>
	<i>quise-se</i>
	<i>quisse-se</i>
	<i>quisece</i>
	<i>quizesse</i>
	<i>quize-se</i>
<b>Lucrava</b> (5 ocorrências)	<i>locrava</i>
	<i>ligrava</i>
<b>Serviço</b> (1 ocorrência)	<i>servisso</i>
<b>Pêssegos</b> (6 ocorrências)	<i>pessegos</i>
	<i>pessêgos</i>
<b>Rechonchudo</b> (11 ocorrências)	<i>rechonchodo</i>
	<i>rexonchudo</i>

	<i>rexonxodo</i>
	<i>rejouchudo</i>
	<i>rejonchodo</i>
	<i>rechonxudo</i>
	<i>rechonsodo</i>
	<i>reconchudo</i>
	<i>reschundo</i>
<b>Cena</b> (1 ocorrência)	<i>sena</i>
<b>Desleixo</b> (5 ocorrências)	<i>deslejo</i>
	<i>desleiso</i>
	<i>desleicho</i>
	<i>desleição</i>
<b>Cumprimento</b> (2 ocorrências)	<i>comprimento</i>
<b>Espalha-se</b> (2 ocorrências)	<i>espalhasse</i>
	<i>espalhá-se</i>

Pela terceira vez consecutiva, o tipo de erro que mais vezes se verificou foi na forma ortográfica específica da palavra.

A palavra com mais ocorrências foi *xícara*. Dos 17 erros, 10 foram por troca de grafema. Como já foi dito na análise da primeira atividade, o grafema *x* é dos mais complexos do português. Nesta palavra, os alunos trocaram o grafema *x* pelo dígrafo *ch*, escrevendo *\*chicara*. Estes dois grafemas representam o mesmo fonema. Os outros 7 erros nesta palavra são de acentuação. Como é uma palavra esdrúxula tem de ser acentuada graficamente. Quando os alunos falham uma regra de acentuação conclui-se que as normas não estão adquiridas e têm de ser explicitadas.

Logo depois foi ditada a palavra *chávena*, que apresenta o mesmo fonema na mesma posição, em início de palavra. Ao contrário do esperado, as ocorrências foram apenas de acentuação. Em oposição à palavra *xícara*, onde o fonema inicial foi grafado com *x* e *ch*, em *chávena*, os alunos grafaram sempre *ch*. Depois de consultar as notas de campo pude verificar que, os alunos, no seu quotidiano, utilizam mais a palavra *chávena* do que *xícara*. Alguns deles não sabiam o que era uma *xícara*. Mais uma vez, a aprendizagem por via lexical é a mais comum na escrita ortográfica correta das palavras com alta frequência de erros de forma ortográfica específica.

Há outras palavras com o mesmo tipo de erro, *rechonchudo* e *desleixo*. Segundo os relatos dos alunos registrados nas notas de campo, os sons iguais numa palavra são representados por grafemas diferentes, logo as crianças optaram por letras diferentes para os dois sons [ʃ]. A palavra *rechonchudo* é representada de 9 formas distintas e a palavra *desleixo* de 4. As duas palavras foram ditadas apenas com uma de intervalo o que levou à dúvida. Mesmo que o aluno tivesse escrito *rechonchudo* corretamente poderia ter dúvidas quando fosse dito *desleixo* e vice-versa. As dúvidas surgem porque os alunos não têm cimentadas as formas ortográficas específicas de determinadas palavras e essa cimentação faz-se através do reconhecimento visual das palavras e de um léxico vasto. Isto só se consegue através da leitura.

Os três erros seguintes são da mesma natureza e também se encontram presentes nas duas atividades anteriores. Mais uma vez, os alunos não conseguem distinguir os verbos no pretérito imperfeito do conjuntivo dos verbos com pronomes reflexos. Ocorreram 16 erros na palavra *agradasse*, 15 em *trouxesse* e 14 em *quisesse*. Dos três verbos, foi no mais simples que houve mais ocorrências. A palavra *agradasse* apenas tinha o problema do som [s] que, e noutros contextos, pode ser representado por outros grafemas. Na palavra *trouxesse* havia a hipótese de dois tipos de erros: na grafia do x e na do ss. E foi o que se verificou. A palavra foi escrita de 10 formas diferentes (ver Tabela 8). Houve ocorrências em que os alunos hifenizaram a palavra como se fosse um verbo reflexo. Houve palavras onde os alunos substituíram o grafema x por outro que representa também o som [s]. Houve ainda duas palavras em que os alunos não sabiam bem qual o valor de x e substituíram-no por grafemas representativos do som [z].

Em *quisesse*, os erros são semelhantes aos da palavra anterior. Como tem os sons [z] e [s], os problemas foram nas suas representações gráficas. Esta palavra foi escrita de 6 formas diferentes, 4 das quais como se fosse um verbo reflexo. Das 14 ocorrências, 5 alunos substituíram o grafema s pelo z, pois o fonema é [z]. E 6 hifenizaram a palavra. Os 3 alunos restantes substituíram a consoante dupla por c, uma vez que são grafemas que representam o mesmo fonema, [s].

Quanto à utilização de *h* em início de palavra, houve dois casos que geraram problemas. Na palavra *hóspedes*, houve 7 ocorrências de supressão de *h* inicial; e em *ambiente*, houve 1 ocorrência com inserção de *h* inicial. Verificou-se que quer a supressão quer a inserção, num dos casos, foram feitas pelo mesmo aluno. E que este mesmo aluno, em concursos anteriores, também demonstra dificuldades no reconhecimento da forma ortográfica específica das palavras.

**Tabela 8: Frequência de tipos de erros (3º Concurso)**

<b>Tipos de erros</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Transcrição da oralidade corrente	9
Inobservância de base fonológica	29
Inobservância de base morfológica	12
Forma ortográfica específica	70
Acentuação	53
Inobservância da unidade gráfica	21

Neste concurso houve uma maior incidência de erros de acentuação. A maior ocorrência foi na palavra *edifício*. Houve três formas diferentes de escrever a palavra num total de 8 alunos a acentuar de forma incorreta. A turma tinha presente a regra de acentuação das esdrúxulas que facilitava a acentuação das palavras. O problema surgia na divisão silábica de algumas palavras. *Edifício* é acentuada na antepenúltima sílaba sendo assim esdrúxula. Como as duas sílabas finais se confundem facilmente com um ditongo, os alunos têm dificuldade em fazer a divisão silábica.

Um erro já esperado era na palavra *cumprimento*. Houve 2 ocorrências de *comprimento*. Esta palavra não está incorreta mas o que se pretendia era a sua parónima. Contextualmente está errada. Mas como o contexto não foi apresentado pelo professor, as duas versões foram aceites e estes erros não foram contabilizados para as conclusões finais do estudo. As palavras parónimas têm significados, sons e grafias diferentes, apenas mantêm uma relação porque são parecidas e os falantes confundem-nas. Se o contexto não for apresentado a confusão será ainda maior.

#### **3.1.4. 4º Concurso de Ortografia - Final**

O Concurso de Ortografia Final foi construído com palavras utilizadas nos concursos anteriores. Depois de cada concurso, os erros eram analisados pelos alunos com o auxílio da professora. O erro era escrito no quadro e ao seu lado a palavra escrita corretamente. Depois o erro era explicado e a forma correta também. Ao serem utilizadas palavras já trabalhadas pelos alunos, o Concurso Final tinha como objetivo verificar se os alunos as sabiam escrever corretamente.

O Concurso de Ortografia Final foi a quarta e última tarefa realizada em contexto de sala de aula e foi posta em prática no dia 15 de maio de 2014.



**Tabela 9: Ocorrências de formas ortográficas (4º Concurso)**

<b>Carapuça</b> (5 ocorrências)	<i>carapoça</i>
<b>Habilidade</b> (5 ocorrências)	<i>hablidade</i>
	<i>abilidade</i>
<b>Xícara</b> (4 ocorrências)	<i>chícara</i>
<b>Herdado</b> (5 ocorrências)	<i>hérdado</i>
	<i>erdado</i>
<b>Cerejas</b> (2 ocorrências)	<i>cereijas</i>
<b>Sedoso</b> (1 ocorrência)	<i>cedoso</i>
<b>Desleixo</b> (4 ocorrências)	<i>desleicho</i>
<b>Ambiente</b> (2 ocorrências)	<i>hambiente</i>
<b>Majestosa</b> (1 ocorrência)	<i>majestoza</i>
<b>Seara</b> (1 ocorrência)	<i>ceara</i>
<b>Grosseiro</b> (3 ocorrências)	<i>grusseiro</i>
	<i>grossairo</i>

Pela primeira vez houve palavras sem ocorrências, *paciência*, *marquesa*, *serviço* e *esforço*. Pode-se concluir que a turma adquiriu as regras ortográficas associadas aos erros cometidos nestas palavras nos concursos anteriores. Depois dos concursos corrigidos e entregues aos alunos, os erros eram discutidos no quadro e as regras explicitadas. Esta prática facilitou a compreensão de algumas regras dúbias que levou à diminuição da quantidade de erros. Pode-se também afirmar que houve uma diminuição dos erros porque os alunos já conheciam as palavras, já as tinham trabalhado e analisado. Mesmo assim verificaram-se erros recorrentes. Como, por exemplo, nas palavras com *h* inicial. *Herdado* tem *h* inicial mas *ambiente* não. Duas palavras já utilizadas em concursos anteriores, discutidos os seus erros em sala de aula e continuam a surgir erros iguais aos encontrados nas outras tarefas e feitos pelos mesmos alunos.

Outros erros recorrentes são os grafemas correspondentes ao fonema [s] em início de palavra. Há neste concurso 3 palavras com 2 grafemas para o mesmo som: *cerejas*, *sedoso* e *seara*. Houve um aluno que 'uniformizou' todas as palavras, *cerejas*, *\*ceara*, *\*cedoso*. A sua justificação baseia-se na vogal que segue o grafema. Nas três palavras a vogal é a mesma, logo o aluno uniformiza com base na primeira palavra – *cerejas*. Em *seara* e *sedoso* os alunos têm de conhecer a forma ortográfica específica e também ajuda a evitar o erro se o aluno souber o radical da palavra *sedoso*.

Neste concurso há duas palavras com o grafema x, uma no início de palavra outra no meio da palavra. Tanto numa como noutra há 8 alunos que escrevem o dígrafo *ch*, 4 na palavra *xícara* e 4 em *desleixo*. Mas nenhum dos 8 alunos errou nas duas palavras.

Há outras duas palavras que têm grafemas representantes do fonema [s]: *carapuça* e *grosseiro*. As palavras anteriores tinham o fonema no início da palavras estas têm-no no meio. Os erros que surgem nestas duas palavras não estão ligadas à representação do fonemas [s] mas sim à representação dos sons vocálicos. As vogais estão mal grafadas porque o grafema de vogal também pode representar vários fonemas.

**Tabela 10: Frequência de tipos de erros (4º Concurso)**

<b>Tipos de erros</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Transcrição da oralidade corrente	5
Inobservância de base fonológica	5
Inobservância de base morfológica	0
Forma ortográfica específica	19
Acentuação	3
Inobservância da unidade gráfica	0

No *corpus* analisado encontram-se 3 erros de transcrição da oralidade corrente, como por exemplo os alunos que escrevem *\*hablidade*. A palavra está escrita como é produzida na oralidade. Este tipo de erro é habitual em alunos de primeiro ciclo, mas já deveria ser reconhecida a palavra em alunos de segundo. Outro erro de transcrição da oralidade é *\*cereijas*. Como já foi explicado anteriormente, os alunos escrevem a palavra segundo a variação dialetal que ouvem. Um aluno do Alentejo nunca escreverá *\*cereijas*.

A palavra *habilidade* tem ainda outro tipo de erro, a forma ortográfica específica. Houve 3 alunos que escreveram \*abilidade em comparação com *ambiente* e houve 2 alunos que escreveram \*hambiente em comparação com *habilidade*. A letra *h* em início de palavra foi sempre, ao longo dos 4 concursos, um grande gerador de ocorrências. Os alunos têm de conhecer a forma ortográfica específica das palavras pois *h* em início de palavra não tem uma origem fonológica, rege-se pelo étimo da palavra. *Herdado* foi uma palavra que manteve o erro do primeiro ao quarto concurso, mesmo depois das explicações no quadro.

### 3.1.5. Análise comparativa dos concursos

Ao fim das quatro tarefas verificou-se um decréscimo de ocorrências de erros ortográficos, mas com um percurso irregular. Os erros diminuíram mas não de forma coerente do primeiro até ao quarto concurso. Na tabela seguinte está registada a quantidade de erros de cada tipo ao longo de todas as recolhas de dados. Esta tabela permite uma melhor e mais rápida visualização dos tipos de erros. É possível verificar quais os mais e/ou menos frequentes.

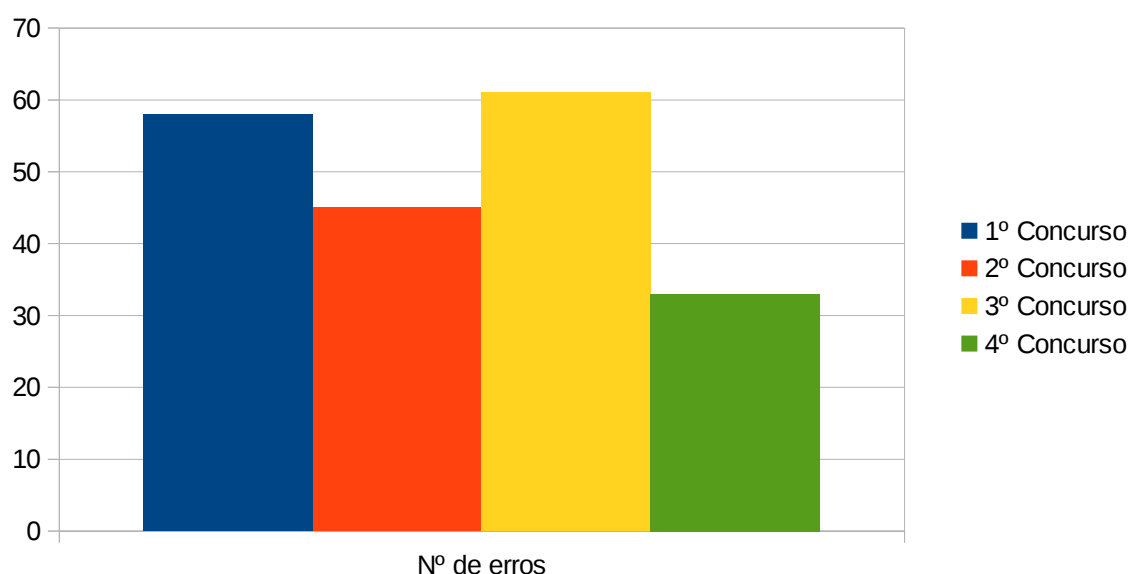
**Tabela 11: Contabilização dos tipos de erros presentes nos Concursos de Ortografia**

Transcrição da oralidade corrente	Inobservância de base fonológica	Inobservância de base morfológica	Forma ortográfica específica	Acentuação	Inobservância da unidade gráfica
61	79	34	193	93	37

Com base nestes dados pode concluir-se que os erros de inobservância de base morfológica ocorrem menos do que os restantes mas estão fortemente presentes nas formas verbais no pretérito imperfeito do conjuntivo, quando se devia produzir *trouxesse* e se produz *\*troussesse*. Os alunos não flexionam corretamente os verbos no conjuntivo, confundindo-os com as formas verbais reflexas.

O seguinte gráfico apresenta a quantidade total de erros de cada Concurso de Ortografia.

**Gráfico 1: Número de erros dos Concursos de Ortografia**



Como se pode verificar no Gráfico 1, a diminuição da quantidade de erros não apresenta uma evolução clara. Do primeiro concurso para o segundo há um decréscimo de 13 erros, mas do segundo para o terceiro concurso há um acréscimo de 16. Pode concluir-se que no terceiro concurso havia uma maior consciência, por parte do investigador, dos erros mais cometidos pelos alunos e a escolha das palavras foi feita de acordo com os erros mais dados. Havia maior probabilidade de erro. No Concurso Final houve um decréscimo de 28 erros em relação ao terceiro concurso. A justificação prende-se com a familiaridade com as palavras. Todas as palavras do concurso já tinham sido analisadas em sala de aula, o que levou a uma redução das ocorrências. Mesmo assim, houve 33 erros produzidos. A persistência do erro pode surgir devido a razões que não sejam apenas linguísticas. Segundo Carvalho (1999), os erros ortográficos podem ter diversas origens. Podem ser de

*“natureza psicológica relacionadas com a memória, a atenção, a percepção; as derivadas dos métodos de leitura seguidos; as que têm a ver com o meio social em que o aluno se insere; as que resultam de um contacto frequente com situações predominantemente orais; as que derivam da complexidade da própria língua; a interferência de outras línguas.” (p.72).*

Por vezes o professor tem de ir mais fundo no estudo do erro ortográfico. Tentar perceber junto do aluno qual a razão do seu erro.

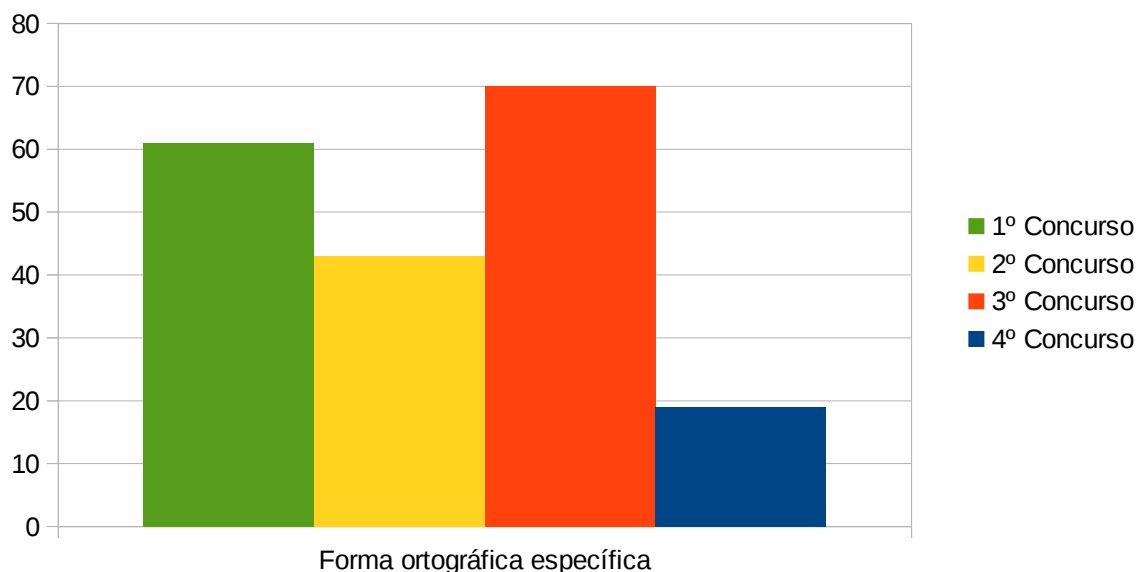
A presença de um maior número de erros nos 1º e 3º Concursos pode ser explicada também

através do pouco conhecimento, por parte dos alunos, dos excertos trabalhados. No primeiro e quarto Concursos, os alunos tiveram mais tempo para ler e trabalhar em sala de aula os excertos de onde foram retiradas as palavras ditadas. Mais uma vez, o reconhecimento visual das palavras ajuda à diminuição dos erros ortográficos. Quanto mais os alunos trabalharem as palavras mais depressa estas se fixam nas suas memórias.

Este aumento deve-se à introdução recente de palavras pouco conhecidas dos alunos. Nos concursos anteriores, os excertos de onde tinham sido retiradas as palavras foram trabalhados durante 3 semanas em sala de aula. O léxico era conhecido das crianças. No terceiro concurso, o excerto era recente, introduzido em sala de aula poucos dias antes do concurso ser realizado. Parece estar assim justificado o acréscimo de erros no terceiro Concurso de Ortografia.

Quando os alunos não reconhecem a palavra, há um crescimento na quantidade dos erros ortográficos e os que aumentam mais são os de forma ortográfica específica. Como se pode verificar no gráfico 2, este é o tipo de erro mais comum ao longo dos Concursos. Uma vez que a ortografia do português tem muitas exceções e apresenta palavras que se escrevem com base no étimo, os alunos têm de conhecer a sua forma específica, pois nem sempre a regra é igual para todas. Este facto leva-me a concluir que quanto maior for o conhecimento visual do léxico menor é a probabilidade de errar em palavras exceção. Como verifiquei no presente estudo, o ensino da ortografia não se pode cingir ao trabalho ocasional. Deve partir de situações reais de sala de aula mas de forma continuada e sistemática.

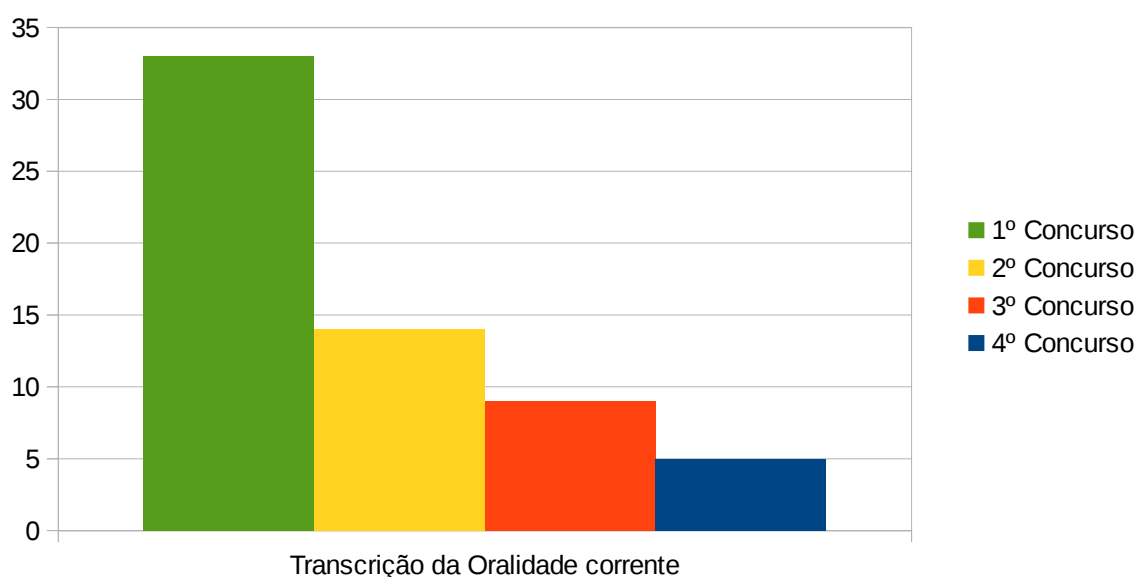
**Gráfico 2: Ocorrências de forma ortográfica específica**



O tipo de erro que mais vezes se verificou foi a incorreção quanto à forma ortográfica específica da palavra. Isto acontece porque não há regras ortográficas específicas para estas palavras. Nestes casos, as crianças têm de aprender as palavras, têm de fixar como se escrevem. Por exemplo, na palavra *carapuça*, vários alunos escreverem *\*carapussa*, pois a regra diz que entre vogais se escreve dígrafo ss. Nesta palavra, os alunos conhecem a regra, mas não conhecem esta exceção específica.

Os erros correspondentes à transcrição da oralidade corrente demonstram que as palavras já anteriormente ouvidas e conhecidas dos alunos são menos erradas, como se pode constatar no gráfico 3. Logo, verifica-se uma diminuição dos erros aos longo dos concursos, pois recorre-se a palavras já utilizadas.

**Gráfico 3: Transcrição da oralidade corrente**



O erro menos produzido foi o de incorreções por transcrição da oralidade corrente. Neste tipo de erro o aluno consegue transcrever o que ouve da oralidade mas fá-lo como produz a palavra. Por vezes esta transcrição tem erros, como se verificou na palavra *\*hablidade* em vez de *habilidade*.

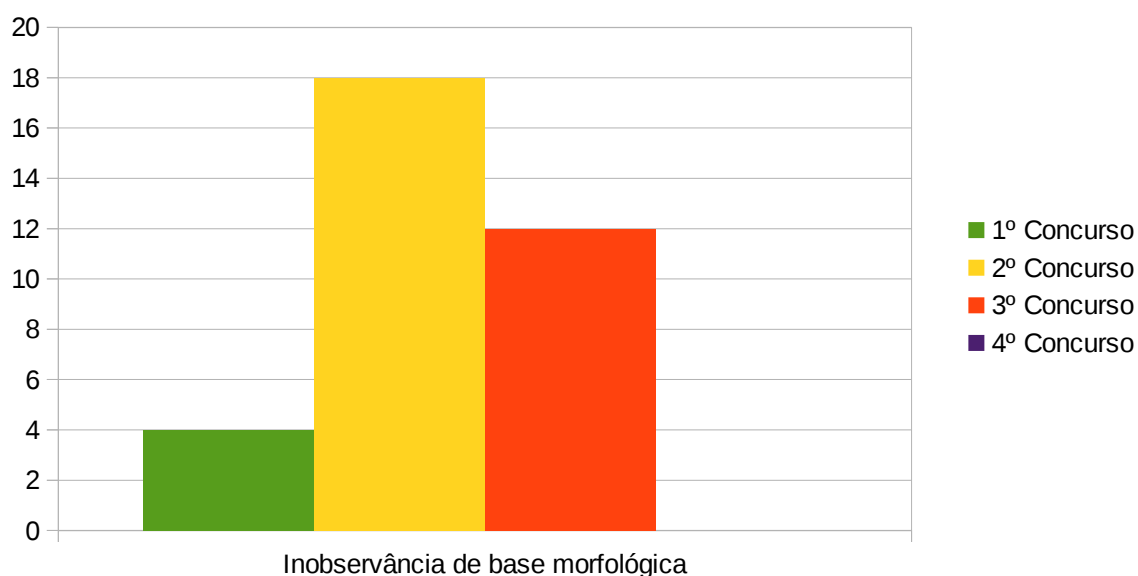
Ao longo da análise de todos os dados foram encontrados alguns erros consistentes, isto é, houve alunos que fizeram o mesmo tipo de erro em palavras que apresentavam as mesmas características. Houve um aluno que no segundo concurso produziu *\*esistixe* e no terceiro concurso produziu *\*trouçesse*. Esta criança demonstra que a regra do uso de *ç* não está explícita e mesmo

depois de explicada a sua utilização apenas antes das vogais *a*, *o*, *u*, não consegue empregar bem o *ç*.

Outro erro consistente ao longo dos quatro concursos foi a troca do grafema *o* pelo *u*. O *o*, em determinados contextos assume o valor fonético de [u], o que leva os alunos a problemas na sua representação.

A utilização de *h* em início de palavra foi outro erro recorrente. O *h* utiliza-se em início de palavra quando a etimologia assim o exige, como por exemplo na palavra *humano*, quando há uma tradição de ortografia que assim o requer, como por exemplo na palavra *húmido*, ou então quando há convenções, como por exemplo nas interjeições *hã* e *hum* (Bergstrom & Neves Reis, 1977: 51). Para se evitar este erro tem de se conhecer a forma ortográfica específica da palavra. E isso só se consegue se o contacto com textos e palavras for assíduo e/ou elevado.

**Gráfico 4: Inobservância de base morfológica**

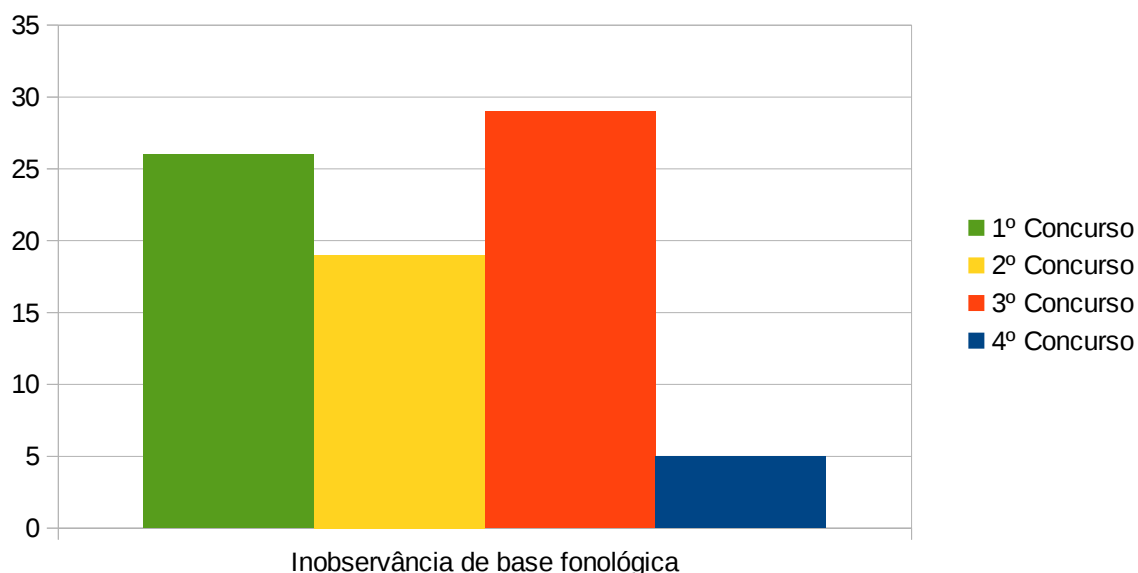


Como se pode verificar no gráfico 4, os erros de inobservância de base morfológica tiveram um acréscimo do primeiro para o segundo concurso mas depois houve uma diminuição acentuada, ao ponto da extinção no Concurso Final. Pode-se explicar esta diminuição com a explicitação das regras ao longo das correções dos Concursos de Ortografia.

Os erros por inobservância de base fonológica verificam-se quando o aluno não consegue atribuir um determinado fonema a um grafema. Estes erros ocorrem devido à combinação de sons.

O dígrafo representante do som [R] dá muitas vezes origem a este tipo de erros, por exemplo quando se deve produzir *pintarroxos* e se produz *\*pintaroxos*.

**Gráfico 5: Inobservância de base fonológica**

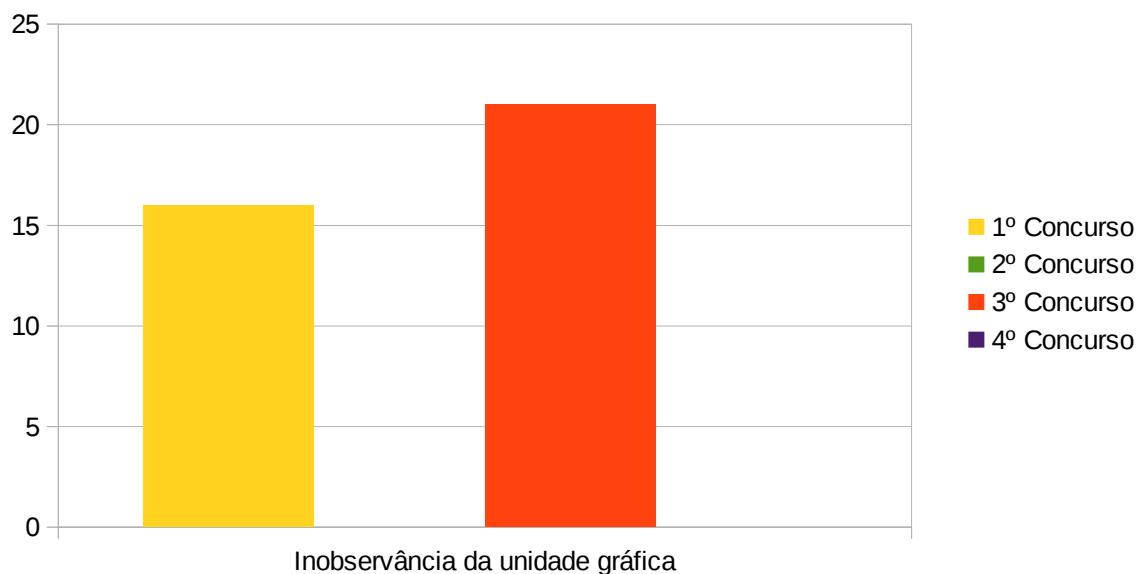


Com a análise dos dados presentes no gráfico 5 posso afirmar que mais uma vez se verifica uma relação entre o léxico pouco conhecido/habitual dos alunos e a quantidade de erros produzidos. Os concursos com mais erros foram o primeiro e o terceiro que correspondem aos períodos de início de estudo das obras de onde foram retiradas as palavras. Este fenómeno não se verifica só neste tipo de erro, será encontrado ao longo dos quatro concursos.

As incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra surgem quando o aluno não reconhece a palavra como um todo e a divide. Este erro verificou-se principalmente no primeiro concurso com a palavra *pintarroxos*, em que os alunos dividiram *\*pinta-roxos*.



**Gráfico 6: Inobservância da unidade gráfica**

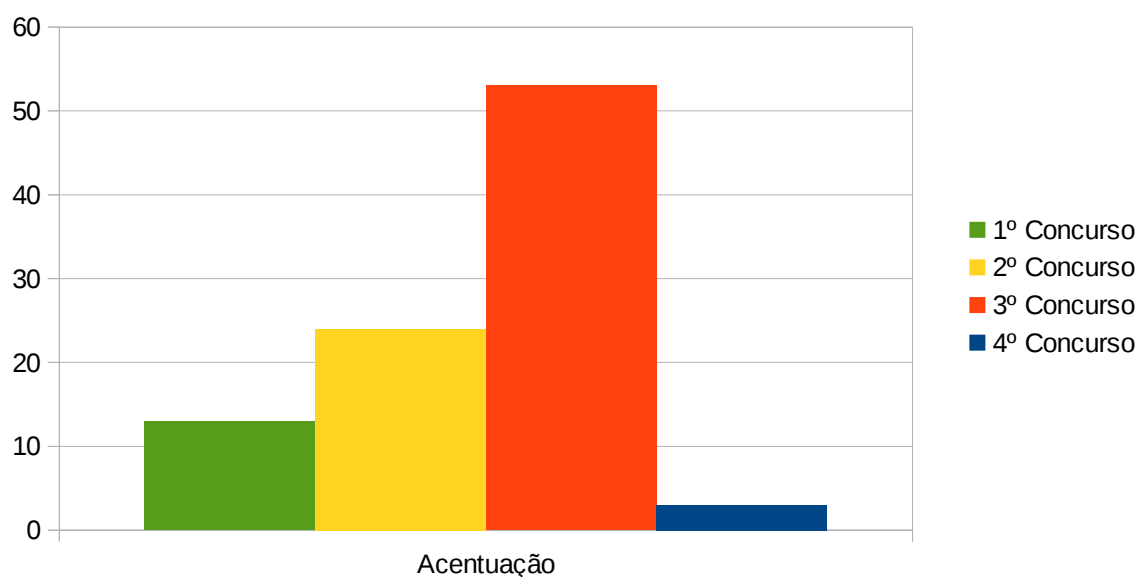


Como se pode constatar no gráfico 6, este tipo de erro não ocorre quando o aluno já conhece a palavra. Assim se validam os concursos sem erros de inobservância da unidade gráfica. Nos segundo e quarto concursos todas as palavras eram conhecidas dos alunos.

As incorreções de acentuação gráfica representam o segundo maior número de erros. Este tipo de erros verifica-se em todos os concursos, mas o que tem mais erros de acentuação é o Concurso de Ortografia “O Príncipe Nabo” (segundo Concurso). Esta tarefa tem apenas quatro palavras acentuadas graficamente, mas os alunos acentuaram mal 9 versões das mesmas, quer por falta de acento quer por posição errada.

Os alunos apresentam muita dificuldade em acentuar palavras esdrúxulas, seguidas das agudas e das graves. Acentuam também palavras agudas que não são acentuadas graficamente, acentuando também os tempos verbais que não o aceitam.

**Gráfico 7: Acentuação**



Como se pode verificar no gráfico 7, o terceiro concurso apresenta um acréscimo significativo de erros de acentuação. Este fenómeno deve-se à presença de 5 palavras acentuadas graficamente, todas esdrúxulas. Como já foi afirmado anteriormente, os alunos deste estudo apresentam muitas dificuldades em acentuar graficamente palavras esdrúxulas. Também é o Concurso que apresenta o maior número de palavras com acentuação gráfica. Quanto mais palavras têm de acentuar maior é a probabilidade de serem cometidos erros. No caso específico do terceiro concurso, os alunos transformam as palavras esdrúxulas em graves ou não as acentuam graficamente.

No quarto concurso de ortografia, o erro de acentuação apenas se verificou 3 vezes. O corpus deste concurso tinha duas palavras acentuadas graficamente, assim como o primeiro. Mas, comparando-o com o primeiro Concurso, a ocorrência foi menor.

Quando o erro está associado à forma específica da palavra é mais difícil de combater, pois está em jogo o conhecimento lexical da criança. Está também constatado que os seus hábitos de leitura levam a uma diminuição deste tipo de erro, pois ao ler a criança reconhece visualmente as palavras e fica a saber como se escreve. “Na aprendizagem da ortografia verifica-se que existe um processo de apropriação gradual pela criança” (Azevedo, 2000:224) e quanto mais a criança se envolver no mundo da ortografia, mais se apropriará das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da sua competência ortográfica.

### **3.2. Análise das Entrevistas**

Foram entrevistados três alunos com níveis ortográficos distintos. Estes alunos foram escolhidos consoante os seus desempenhos nos Concursos de Ortografia. Foram selecionados os alunos E., que tinha a pontuação mais elevada, M., com pontuação média, e B., com pontuação muito baixa. Para a seleção também foi tida em conta a competência comunicativa dos alunos. Foram escolhidos aqueles que mais facilidade tinham em expressar as suas opiniões em sala de aula, pois seriam mais comunicativos também nas entrevistas.

Nas entrevistas procurou-se encontrar uma relação entre os hábitos de leitura dos alunos e os erros ortográficos em sala de aula. O aluno E. afirmou que costuma ler em casa e que os seus pais também leem. O aluno M. lê, mas apenas revistas sobre jogos eletrónicos. Os seus pais leem pouco. O aluno B. lê, mas não gosta, e a sua mãe apenas lê histórias infantis para o seu irmão mais novo. Este aluno afirmou que onde lê mais é no visionamento de filmes estrangeiros. Afirmou que consegue ler, mas às vezes as legendas são muito longas e passam muito rápido. Desta forma, pode ser avaliada a velocidade de leitura do aluno que está relacionada com o pouco reconhecimento lexical, isto é, como o aluno lê pouco conhece pouco a forma escrita das palavras. Ao reconhecer poucas palavras não consegue reproduzi-las. Com esta observação pode-se concluir que o aluno que maior hábito de leitura tem, menor quantidade de erros ortográficos produz. A leitura facilita o reconhecimento visual das palavras, levando assim a uma correta ortografia. O incentivo à leitura parte de casa. Crianças que crescem rodeadas de livros e de adultos leitores têm maior probabilidade de se tornarem também leitores ativos.

Quanto aos Concursos de Ortografia, os alunos entrevistados têm todos uma opinião positiva. Acreditam que estas tarefas os ajudaram a melhorar as suas competências ortográficas e que até são divertidos.

### **3.3. Síntese**

Para trabalhar o erro ortográfico em sala de aula recorri a uma abordagem reflexiva. O professor, em conjunto com os alunos, analisava os erros tentando perceber o porquê do erro: porque foi escrito assim, porque se confundem sons e letras e quais as exceções às regras existentes e já conhecidas dos alunos.

Ao longo dos quatro Concursos de Ortografia surgiram muitos erros de diversos tipos, dando

origem a muitas palavras agramaticais. Esta agramaticalidade foi muito vantajosa no momento da reflexão. Ao depararem-se com a palavra escrita incorretamente, os alunos do presente estudo ridicularizavam o erro. Mas depois de questionados e desafiados a explicá-lo, havia hesitação.

Com a promoção de uma atitude reflexiva por parte dos alunos, o professor faz com que a aprendizagem seja iniciativa do aluno, o que leva também a atitudes investigativas e críticas. “A atividade do aluno é essencial, pois não haverá aprendizagem fora desta.” (Azevedo, 2000:29). Para que o aluno se mantivesse ativo, o trabalho de autocorreção do erro era essencial. Os erros eram escritos no quadro e os alunos, já com o conhecimento da palavra escrita corretamente, pensavam sobre o erro, tentando explicá-lo.

De um modo geral, a turma correspondeu bem a este método de trabalho. Verificou-se uma diminuição dos erros ortográficos, principalmente nos erros de forma ortográfica específica, os mais comuns ao longo dos quatro Concursos de Ortografia.

Quanto aos tipos de erros mais facilmente percebidos e corrigidos pela turma foram os de inobservância de base fonológica, pois os alunos sabiam que o desvio surgia por causa de confusão entre fonemas e os grafemas que os representavam nas palavras pretendidas. Porém, os erros de forma ortográfica específica causaram muitos problemas, uma vez que não há norma ortográfica específica os alunos não encontravam como explicar o porquê da palavra se escrever daquela forma. Nestes casos, coube à professora explicar o porquê da forma ortográfica das palavras e apresentar o modelo correto. Uma vez que “o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da escrita” (idem:224), cabe ao professor auxiliar o aluno a encontrar o modelo correto, apresentando estratégias e métodos de trabalho.

## 4. Considerações Finais

“O insucesso é apenas uma oportunidade para recomeçar de novo com mais inteligência.”

**Henry Ford**

Para finalizar este relatório do projeto de investigação é importante apresentar um balanço. Este projeto estava inserido na disciplina de Português, sobre a temática dos erros ortográficos. Neste estudo pretendia-se estabelecer uma relação entre uma estratégia utilizada em sala de aula para diminuição dos erros ortográficos, os Concursos de Ortografia, e o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Através das entrevistas, pretendia-se perceber também se há alguma relação entre os erros ortográficos produzidos pelos alunos e os seus hábitos de leituras.

A intervenção pedagógica teve a duração de seis semanas, mas se esta tivesse sido mais prolongada mais teriam sido os efeitos na melhoria da competência ortográfica dos alunos. Mais tempo de intervenção implica um estudo mais profundo e resultados a longo prazo mais significativos para os aprendentes. Durante as seis semanas de intervenção verificou-se um decréscimo significativo de alguns tipos de erros ortográficos. Uma vez que a norma ortográfica é complexa, um maior período de intervenção levaria a uma melhoria. As problemáticas da ortografia devem ser trabalhadas regularmente ao longo da escolaridade obrigatória. Só assim os alunos aprendem a escrever sem erros deste tipo.

Quando se inicia uma intervenção desta natureza, o docente tem de considerar as aprendizagens que os alunos efetuaram até então. A primeira fase da proposta pedagógica foi a observação que forneceu os dados necessários ao professor sobre os conhecimentos que os alunos já tinham construído sobre as normas ortográficas. O professor, depois de conhecer em que estágio de desenvolvimento os alunos se encontram, serve como intermediário entre o saber do aluno e o conhecimento que falta adquirir.

O desenvolvimento da competência ortográfica não é alcançado de imediato. Requer muito trabalho do aluno mas também do docente. O professor, ao encarar o erro ortográfico como uma dificuldade, tem como função proporcionar ao aluno espaços de reflexão sobre o mesmo e construir ambientes favoráveis à aprendizagem das normas ortográficas. É de frisar que a aprendizagem das normas não é feita imediatamente, leva tempo e deve ser uma construção feita pelos alunos, auxiliada pelo docente. Este tipo de trabalho deve começar logo no primeiro ciclo. Se os alunos

estiverem habituados a trabalhar o erro desde cedo, o seu desempenho ortográfico vai melhorando com os anos, o que constitui o desenvolvimento da competência ortográfica. Desta forma, seis semanas de intervenção serviram apenas para constatar que o trabalho continuado poderia promover aprendizagens significativas para os alunos.

O docente terá a capacidade de criar materiais didáticos que promovam o desenvolvimento da competência ortográfica, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Os erros ortográficos das crianças são uma boa fonte de informação para o docente, ajudando na produção de atividades e na aplicação de estratégias de desenvolvimento das competências em sala de aula.

Enquanto professora, tive acesso a diversas estratégias possíveis de aplicar em contexto educativo. Ao ter consciência do papel da ortografia ao longo do percurso do aluno, tentei aplicar uma estratégia para satisfazer as necessidades dos alunos. Assim, os Concursos de Ortografia desenvolveram a competência ortográfica dos alunos através do contacto direto com os erros ortográficos, mas também e principalmente através da reflexão do discente sobre o erro produzido por si. Como afirma Barbeiro et al. (2011),

*“A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade do erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão.”*(p.101).

Com a reflexão, os alunos tornam-se mais atentos à forma como escrevem as palavras, levando à formulação de hipóteses de escrita e à decisão de como a palavra se escreve. Esta reflexão com explicitação das normas ortográfica leva também a um maior conhecimento, por parte do aluno, das normas ortográficas. Esta aquisição de conhecimento deve ser feita ao longo da escolaridade a fim de promover uma aprendizagem gradual.

O aluno deixou de ver o erro como um fracasso escolar e passou a vê-lo como um estado intermédio antes da correção ortográfica. A estratégia de aprendizagem da ortografia utilizada neste projeto estimula o aluno a refletir sobre a sua escrita. A criança fá-lo pensando nas normas ortográficas aquando da produção ortográfica. Ao refletir, a aprendizagem do aluno é mais significativa e aqui cabe ao docente transmitir ao aluno os conhecimentos próprios para que o ato reflexivo tenha como resultado a construção de aprendizagem.

A análise das entrevistas feitas aos alunos permitiu-me concluir que, no presente estudo, os alunos com mais contacto com livros e com um hábito regular de leitura fora do contexto escola têm um melhor desempenho nos Concursos de Ortografia.

Relacionado com a escassez do tempo de intervenção, seis semanas não permitiram fazer uma investigação mais exaustiva mas, consegui chegar a dados que me permitiram responder às questões-problema deste projeto. Consegui determinar quais os erros ortográficos mais produzidos por estes alunos do 5º ano e pude verificar que os Concursos de Ortografia contribuíram para uma diminuição de dois tipos erros ortográficos: inobservância de base morfológica e inobservância da unidade gráfica.

Ao nível de sugestões para o trabalho futuro, gostaria de analisar mais profundamente a problemática do erro ortográfico e trabalhar estratégias diferentes da utilizadas neste projeto. Como docente acredito que, trabalhar a aprendizagem por via lexical leva a que os alunos desenvolvam a competência ortográfica. Poderei utilizar estratégias como a utilização do processador de texto para manipular a escrita e evidenciar a ortografia das palavras; poderei apelar à construção de glossários que levem à memorização das palavras consideradas difíceis; poderei reforçar o trabalho de cópia, também como reforço da memória visual. Há um leque variado de estratégias apresentadas por diversos autores que agilizam a resolução dos problemas ortográficos e que ajudam o docente a encontrar o que melhor se adequa ao aluno.

Em retrospectiva, avalio positivamente a intervenção durante o período de desenvolvimento do projeto, enquanto docente e investigadora. A vontade de analisar e estudar esta problemática fizeram com que os problemas que surgiram fossem resolvidos sem que tivesse de alterar o estudo.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*; Coleção em foco; Edições Asa; 1ª Edição, Novembro.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho .
- Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: ILTEC, Editora Caminho.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). “*Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*” *Psicologia, Educação e Cultura*, 2009 vol. XIII nº2.
- Cunha, C., & Cintra, L., (2013). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Figueirinhas.
- Duarte, I. (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (1996). *Formar Professores de Português. Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, M. J., Santos, A. L.(2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri.



- Freitas, M.J., Alves, D., e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, A., e Cavadas, F. (2005). *Escrever direito – Ortografia*. Lisboa: Clássica Editora.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Leão, D. N. (1983). *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler- um guia para pais e educadores*. Lisboa: Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*; Coleção Infância; Porto Editora.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, A. (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogueira, J., Melo, A. & Morgado, J. (s/d). *Regras e exercícios de ortografia*. Lisboa: Livraria Pacheco.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? - Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer: Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### **Guião da Entrevista**

## **Guião da Entrevista**

1. Costumas ler em casa?
2. Os teus pais costumam ler o jornal?
3. Que pensas dos Concursos de Ortografia?
4. Consideras que os concursos são bons para melhorar a tua escrita? Porquê?

## Anexo 2

### Transcrição das entrevistas

### **Entrevista ao aluno E. – classificação mais elevada**

1. Costumas ler em casa?

R.: *“Sim, em casa leio. Costumo ler à noite.”*

2. Os teus pais costumam ler o jornal?

R.: *“O meu pai lê, mas é só ao fim de semana. A minha mãe lê revistas.”*

3. Que pensas dos Concursos de Ortografia?

R.: *“Eu acho que são engraçados. E às vezes acho fáceis, mas também há palavras difíceis.”*

4. Consideras que os concursos são bons para melhorar a tua escrita? Porquê?

R.: *“Eu acho que sim porque aprendemos a escrever as palavras difíceis.”*

### **Entrevista ao aluno M. – classificação média**

1. Costumas ler em casa?

R.: *“Às vezes leio revistas de jogos.”*

2. Os teus pais costumam ler o jornal?

R.: *“O meu pai não lê e a minha mãe lê histórias ao meu irmão.”*

3. Que pensas dos Concursos de Ortografia?

R.: *“Eu gosto de fazer os concursos. Aprendo palavras novas.”*

4. Consideras que os concursos são bons para melhorar a tua escrita? Porquê?

R.: *“Sim. Quando vocês corrigem os erros eu vejo como se escrevem as palavras que não conheço.”*

## **Entrevista ao aluno B. – classificação mais baixa**

1. Costumas ler em casa?

R.: *“Sim, mas não gosto muito. (...) Eu gosto muito de ver filmes e leio as legendas... Às vezes não consigo ler as linhas todas porque são muito grandes e passam muito rápido.”*

2. Os teus pais costumam ler o jornal?

R.: *“Sim, na net.”*

3. Que pensas dos Concursos de Ortografia?

R.: *“Gosto mais do que fazer ditados. Os ditados são chatos. Assim temos pontos e prémios.”*

4. Consideras que os concursos são bons para melhorar a tua escrita? Porquê?

R.: *“Eu acho que sim (não soube explicar porquê).”*

## Anexo 3

### Análise de dados

**1ª Recolha – 1º Concurso de Ortografia “A vida mágica da Sementinha”**

Produções dos Alunos	Nº de ocorrências	Transcrição da oralidade corrente	inobservância de base fonológica	inobservância de base morfológica	forma ortográfica específica	acentuação	inobservância da unidade gráfica
caraposa	1		x		x		
carapussa	2				x		
carapoça	1		x				
carapusa	1			x			
acompanhalo	4			x			x
acompanha-lo	6					x	
pintaroxos	7		x				
pinta-roxos	5						x
pintarroxus	1		x				
pintarrochos	1				x		
susorrou	1			x			
sussorrou	1			x			
susorou	1		x	x			
susurrou	4			x			
suçorrou	1				x		
suçurrou	1				x		
sossurrou	1		x	x	x		
sossorrou	1				x		
susserou	1		x	x			



erdado	11				x		
esistise	1			x	x		
esistisse	1				x		
esisti-se	1				x		x
existi-se	5						x
existise	1			x			
exestisse	1	x					
hesistisse	1				x		
existice	3				x		
esistiçe	1			x	x		
existi-sse	1						x
compriendido	7	x					
comprieendido	1	x		x			
comprendido	1		x				
desforso	2	x			x		
esforsso	1				x		
asfisía	2			x			
asficsia	3				x		
asfíxia	1						x
asficçia	1			x	x		
asficxia	1				x		
asfiquecia	3				x		
esfiquecia	2	x			x		
ceara	2				x		

ciara	3	x			x		
ciára	1	x			x		x
siára	2	x			x		x
seára	3						x
siara	1	x					
çïara	1	x		x			
alcaive	4	x					
esquesidos	1				x		
buliçauso	1	x					
bolisoço	2			x			
boliçoso	2			x			
bulisoço	1			x			
paçiência	1			x			
paciência	1			x			
casébre	1						x

## 2ª Recolha – 2º Concurso de Ortografia “O Príncipe Nabo”

Produções dos Alunos	Nº de ocorrências	transcrição da oralidade corrente	inobservância de base fonológica	inobservância de base morfológica	forma ortográfica específica	acentuação	inobservância da unidade gráfica
tráz	6					x	
trás	7			x		x	
abundância	2			x			
ambundância	1	x					
ambindância	1	x					
âmbundacia	1	x					
abundancia	3					x	
ambundassia	1			x			
marqueza	4				x		
arranja-se	10						x
arrajá-se	2		x			x	x
arranjar-se	1						x
arransa-se	1			x			
aransace	1			x			
alquidar	1		x				
alguidár	1					x	
abilidade	8				x		
abelidade	2	x			x		
paciência	1				x		

paciencia	1					x	
paçiência	2			x			
impecávél	1					x	
impecavel	3					x	
impecavél	1					x	
cereijas	5	x					
travesura	1			x			
traveçura	1			x			
travessora	4			x			
travesoura	1			x			
entransar	3				x		
entranssar	1				x		
entrasar	1			x			
magestosa	3			x			
masestosa	1			x			
masjestosa	1			x			
mansestosa	1			x			
gruceiro	2			x			
grossairo	1	x					
gruçeiro	1			x			
grúceiro	1			x		x	
groçeiro	1			x			
ultimos	2					x	
ultímos	1					x	

donsela	3				x		
sesto	1				x		

### 3ª Recolha – 3º Concurso de Ortografia “O Príncipe Nabo 2”

Produções dos Alunos	Nº de ocorrências	transcrição da oralidade corrente	inobservância de base fonológica	inobservância de base morfológica	Forma ortográfica específica	acentuação	inobservância da unidade gráfica
xicara	7					x	
chicara	10				x		
chavena	10					x	
edificio	3					x	
edíficio	3					x	
edifício	2					x	
endificio	1	x					
edifição	1			x			
edefício	1	x					
hambiente	1				x		
ambiente	1					x	
agradá-se	2						x
agrada-se	8						x
agradáse	1					x	
agradasse-me	1						x
agradece	3	x					
agradeçe	1			x			
cedoso	10				x		
sedozo	3				x		

seduso	1	x			x		
trouxé-se	1					x	x
trouxe-se	2						x
troucesse	2				x		
trouce-se	3				x		x
trouces-se	1				x		x
trouçesse	1				x		x
trousse-se	2				x		x
trouse-se	1				x		x
trosse-se	1				x		x
trouzesse	1				x		
hospedes	4					x	
ospedes	7				x		
quisé-se	1						x
quise-se	3						x
quisse-se	2						x
quisece	3				x		
quizesse	3				x		
quize-se	2				x		x
locrava	4			x			
lugrava	1	x					
servisso	1				x		
pessegos	2					x	
pessêgos	4					x	

rechonchodo	1			x			
rexonchudo	2				x		
rexonxodo	1				x		
rejouchudo	1	x					
rejonchodo	1	x					
rechonxudo	2				x		
rechonsodo	1	x					
reconchudo	1			x			
reschundo	1	x					
sena	1				x		
deslejo	1	x					
desleiso	1	x					
desleicho	2				x		
desleição	1	x					
comprimento	2				x		
espalhasse	1						x
espalhá-se	1					x	x



#### 4ª Recolha – 4º Concurso de Ortografia Final

Produções dos Alunos	Nº de ocorrências	Transcrição da oralidade corrente	inobservância de base fonológica	inobservância de base morfológica	forma ortográfica específica	acentuação	inobservância da unidade gráfica
carapoça	5				x		
hablidade	2	x					
abilidade	3				x		
chícara	4				x		
hérdado	3					x	
erdado	2				x		
cereijas	2	x					
cedoso	1				x		
desleicho	4				x		
hambiente	2				x		
majestoza	1				x		
ceara	1				x		
grusseiro	2				x		
grossairo	1	x					

